

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

ANTONIO CARLOS DE SOUZA

OS SIGNIFICADOS DE SER E FORMAR-SE PROFESSOR: SABERES  
MOBILIZADOS NA FORMAÇÃO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2010

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

ANTONIO CARLOS DE SOUZA

OS SIGNIFICADOS DE SER E FORMAR-SE PROFESSOR: SABERES  
MOBILIZADOS NA FORMAÇÃO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mere Abramowicz.

SÃO PAULO

2010

ANTONIO CARLOS DE SOUZA

OS SIGNIFICADOS DE SER E FORMAR-SE PROFESSOR: SABERES MOBILIZADOS NA  
FORMAÇÃO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em educação, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mere Abramowicz.

São Paulo, de de 2010

Banca Examinadora

---

---

---

---

---

*"É em nós mesmos que brilha esta luz e começa agora a marcha imaginária rumo a ela, a marcha para a interpretação do sonho acordado, para a utilização do conceito utópico nos seus princípios."*

Ernst Bloch in O Espírito da Utopia

À minha mãe, Palmira (in memoriam),  
Ao meu pai, Manuel, por me ensinar a nunca  
desistir,  
Aos meus queridos filhos Pedro, Paulo e Mariana,  
À minha esposa Mônica pelo apoio amoroso.

## Agradecimentos

- À Mere Abramowicz, minha orientadora, pela confiança e paciência,
- Aos estudantes e professores participantes desse esforço que se apresenta,
- Ao Diretor Acadêmico da FIESI, Aparecido dos Santos, por sua amizade e apoio entusiasmado,
- À Cleide Fortunato, secretária acadêmica da FIESI, pela disposição em fornecer-me informações e dialogar comigo sobre o meu trabalho.
- Aos meus professores e colegas do Programa de Educação: Currículo,
- Aos amigos do Grupo de Pesquisa pela solidariedade ativa,
- À minha irmã, Penha, por orgulhar-se de mim, sempre me superestimando,
- À CAPES pelo apoio financeiro

SOUZA, Antonio Carlos. **Ser e formar-se professor: saberes mobilizados na formação em um curso de pedagogia**. 214 F. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

## RESUMO

Esta investigação teve como objetivos estabelecer os significados de ser e formar-se professor e os saberes mobilizados na formação em um curso de Pedagogia, há poucos anos instituído no bairro de São Matheus, extremo leste da cidade de São Paulo. Criamos a categoria estudante-professor para tentar definir a complexa situação daqueles que atuam na docência e são professores e por uma série de motivos ingressam no ensino superior no curso de licenciatura de Pedagogia destinado à formação de professores. Buscamos definir os significados que estudantes-professores atribuem à sua situação, bem como definir saberes que são mobilizados e se encontram imbricados aos significados que estabelecem. Com tais propósitos estruturamos esta tese em quatro capítulos: no primeiro capítulo buscamos situar o nosso objeto e compreender as complexas relações entre a formação de professores e a vida em sociedade, o currículo, ser professor e os saberes mobilizados na formação e na docência. No segundo capítulo, enunciemos nossas escolhas metodológicas, procedimentos e instrumentos adotados. No terceiro capítulo descrevemos o cenário das tramas e de seus sujeitos, professores e estudantes e no quarto capítulo discutimos os dados obtidos, apresentando nossas interpretações. Em nossas considerações finais retomamos a trajetória empreendida, discutimos nossa pesquisa e indicamos outras possibilidades de estudos despertadas nesse trabalho.

**Palavras-chave:** Formação, Saberes, Estudantes-professores, Pedagogia.

SOUZA, Antonio Carlos. **To be and to be formed a teacher: knowledge mobilized for formation in a Pedagogy Course**. 214 pages. Thesis (Ph.D.). Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2010.

### **Abstract**

This research has had as its objectives to establish the meanings of being and to be formed a teacher and the knowledge mobilized for the formation in a Pedagogy Course, settled, a few years ago, in Sao Matheus district, eastern of São Paulo. We have proposed a student-teacher category trying to define the complex situation of those involved in teaching and those who are teachers and, due to a series of reasons, go to College and attend a Pedagogy Course, for teachers' formation. We have tried not only to define the meanings that students-teachers give to their situation, but also to define the knowledge which is mobilized and tied to these established meanings. Considering these purposes, we have structured this thesis in four chapters: through the first one, we aimed at situating our object and understanding the complex relationships between: teacher formation and life in society; the curriculum; to be a teacher and the knowledge mobilized for training and teaching. In the second chapter, we uttered our methodological choices, procedures and instruments adopted. In the third one, we have described the plots and their subjects settings, teachers and students, and, as for the fourth chapter, we have discussed the data obtained, also presenting our interpretations. In our final remarks, we have thought back the trajectory taken, discussed our research and pointed to further possibilities of studies which our investigation has given rise to.

Keywords: Formation, Knowledge, Student-teachers, Education.

## Sumário

<b><u>Introdução</u></b>	<b>p. 10</b>
<b><u>Capítulo I: Educação e trabalho na formação</u></b>	<b>p. 20</b>
1. Educação e Trabalho: suas representações no ensino superior	p. 20
2. A formação do professor: história e trajetória	p. 35
3. O currículo, controle e emancipação	p. 48
4. Saberes mobilizados na formação	p. 55
<b><u>Capítulo II: Perspectivas metodológicas</u></b>	<b>p. 67</b>
1. A pesquisa: escolhas e ações	p. 67
2. Procedimentos:	p. 73
2.1. Análise documental	p. 74
2.2. Questionário Fechado	p. 75
2.3. Grupo focal	p. 76
2.4. Entrevistas coletivas e individuais	p. 78
2.5. Depoimentos	p. 79
3. Como foram organizados os resultados	p. 80
3.1. Categorias de análise	p. 83
<b><u>Capítulo III: O cenário da pesquisa, instituição e sujeitos</u></b>	<b>p. 84</b>
1. A Faculdade Santa Izildinha e sua inserção social	p. 84
2. Caracterização da região	p. 85
3. Caracterização dos professores formadores do curso de pedagogia	p. 88
4. Caracterização do aluno do curso de Pedagogia	p. 93
<b><u>Capítulo 4: Análise e discussão dos dados</u></b>	<b>p. 100</b>
1. A formação e opção pelo magistério	p. 100
2. Diálogo e autonomia na prática/formação	p. 106
3. Saberes: quais e como aparecem na formação	p. 109
<b><u>Considerações Finais</u></b>	<b>p. 114</b>
<b><u>Referências bibliográficas</u></b>	<b>p. 120</b>
<b><u>Anexo</u></b>	<b>p. 129</b>
<b><u>Apêndices</u></b>	<b>p.132</b>

## INTRODUÇÃO

---

Esta tese apresenta os resultados da investigação sobre o estudante-professor no curso de Pedagogia da Faculdade Santa Izildinha, instituição privada na periferia de São Paulo. O objetivo do trabalho foi o de estabelecer os significados de ser professor e formar-se professor e os saberes que são mobilizados no processo de formação do estudante-professor.

Utilizamos a expressão estudantes-professores para designar aqueles que, tendo ou não formação específica anterior ao ingresso no curso de Pedagogia, atuam como professores em processos educativos formais ou não.

Por não acreditarmos na neutralidade científica, esta pesquisa exigiu não só a definição de uma metodologia de investigação, sobretudo, reclamou que explicitássemos nossas intencionalidades. Assim sendo, guiamo-nos pela categoria *esperança*, conforme refletida por Paulo Freire (2006) e Ernst Bloch (2005), constituindo o valor atribuído por nós à investigação produzida. A *esperança* concebida como utopia (o devir), contrária à passividade e ao conformismo, ação efetiva *por dias melhores*, pela sociedade igualitária, desejada conscientemente ou não, porém, em processo de constituir-se pela ação-reflexão concreta de seus agentes populares, oprimidos, *esperançados*.

A esperança no dizer de Ernst Bloch é o sonho possível, não resignado, inconformado com o precário, *“todo ser humano na medida em que almeja, vive do futuro”* (2005, p. 14). Almejar significa antecipar o que se deseja, e só se almeja na medida em que se mobiliza rumo a horizontes ansiados concretizando a concepção freireana de que o ser humano dispõe da vocação de “ser mais”. Essas formulações, mais que conceitos, tomam a forma de afeto por si, pela profissão e pelo próprio trabalho cotidiano em salas de aulas, sentimentos por nós encontrados nos sujeitos expostos neste trabalho.

Nesse sentido, em nosso trabalho de investigação não se tratou apenas de concretizar ações de pesquisa pelas quais os sujeitos, estudantes-professores e professores formadores aparecessem despidos de suas emoções, de seus modos singulares de estarem no e com o mundo, como diria Paulo Freire (1982). Objetivou-se escutá-los e sensibilizá-los para refletir sobre os processos marcados pela fluidez, contradições e esperanças em que pesquisador e depoentes aparecessem mutuamente envolvidos. Envolvimento que desse lugar para os sujeitos manifestarem o prazer de narrar-se favorecendo *"a constituição da memória pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar"* (CATANI, 2002, p. 29).

Esclareça-se ainda que, tampouco, compreendemos a realidade como produto do discurso, antes este a expressa e a cada manifestação a cria e recria, sendo as falas produtos sociais edificados nas necessidades e condições da comunicação.

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial* (BAKHTIN, 2006, p. 95. Grifos do autor.).

Nessa ótica, compreendemos a nossa própria fala, identificando-a com a pesquisa que realizamos e esta com nossa trajetória profissional como professor em cursos de nível médio de formação de professores e, posteriormente, no ensino superior em cursos de Pedagogia, estando, portanto, relacionada à vivência pessoal e profissional como docente. Além disso, um profundo sentimento de identidade nos atinge e empolga em relação aos nossos estudantes-professores. Compartilhamos trajetórias semelhantes em nossas histórias individuais que se tornam coletivas, sociais e pertinentes às camadas sociais constituídas por trabalhadores. Como muitos de nossos alunos, percorremos um caminho em que trabalho e formação se encontram e desencontram, como tantos professores, também nos formamos em processos em que atuávamos na docência e ao mesmo tempo estudávamos no ensino superior. Terminado o ensino médio, na época segundo grau, tivemos a felicidade de nos vermos ingressando no curso de Ciências Sociais na Universidade de São Paulo. Um

sonho que se realizava, e que muito próximo de sua conclusão nos vimos obrigados a abandoná-lo por contingências bem sabidas por aqueles também originários das camadas sociais mais pobres da sociedade. O desemprego, as necessidades familiares cobraram um rearranjo nas opções, nos sonhos e nas possibilidades. Muitos anos se transcorreram, e já atuando na docência da educação de jovens e adultos como educador pela Prefeitura Municipal de São Paulo, aconteceu o retorno aos bancos escolares, mas não mais na USP ou em Ciências Sociais. Buscamos em uma universidade privada existente na região em que morávamos, um curso de ciências humanas. A Universidade Camilo Castelo Branco oferecia no período da manhã, o único período em que tínhamos possibilidade de estudar, Pedagogia, Geografia e Letras. Nosso desejo era de ingressar em um curso superior, se possível em Ciências Sociais, ou então em História. Diante do que era oferecido, optamos de modo não tão consciente pela licenciatura em Letras imbuídos de certa ingenuidade e por uma justificativa débil: *gostamos de literatura, de ler*. Portanto, algo impreciso, o que certamente não nos fez aproveitar todas as possibilidades que nos foram ofertadas. Outro motivador se achava em nossas experiências com a educação. Optávamos pelo magistério na medida em que nossa atuação nos estimulava ao debate, à procura por novos meios de ensino, além da possibilidade de carreira no magistério nos parecer promissora financeiramente.

Há um bocado de sonhos, desejos, nisso. Após a formatura ingressamos mediante a apresentação de um projeto de ensino no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) em Itaquera da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ali nossas opções se clarificaram e o compromisso com o aluno e com a educação tomou forma, definiram-se. Atuamos no CEFAM até o ano de 2000 e no magistério estadual até 2003, quando a docência no ensino superior para nós se tornou uma realidade mais atrativa em aspectos intelectuais e salariais.

Em meados dos anos 90 do século passado, também ingressávamos no curso normal de formação de professores na Escola Santa Izildinha. A educação de jovens e adultos ficou para trás, novamente a necessidade nos empurrava para frente, a possibilidade de aferir maiores salários

delimitava nossas opções. Atuar na formação de professores tornou-se algo apaixonante e a ela nos dedicávamos. Estimulado por colegas acabamos ingressando na pós-graduação no programa História e Filosofia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com a intenção de pesquisar a formação de educadores de adultos. Por contingências (de tão comuns em nossa vida que melhor seria designá-las por *permanências...*), restrições das possibilidades de pesquisa em campo, disponibilidade de acesso ao acervo da organização não-governamental Ação Educativa, optamos em pesquisar a estrutura do ensino supletivo fundamental e médio nas unidades federativas do Brasil tendo por orientador o Prof. Dr. Sérgio Haddad.

A obtenção do título de mestre em 1999 permitiu o nosso ingresso no curso de Pedagogia da UNICASTELO em 2000. No mesmo período, iniciávamos nossa participação no processo de autorização do curso de Pedagogia da FIESI, seguindo-se de nossa contratação para nele exercer a docência. O ingresso como professor no ensino superior nos antepôs à realidade do professor que ainda procura a sua formação na educação superior, realidade essa, parte significativa de nossa própria vivência pessoal e profissional.

O convívio diário com estudantes-professores, seus problemas, necessidades, desejos e projetos, instigaram-nos a vontade de melhor conhecê-los como nos levaram à reflexão sobre nossas carências, especialmente em relação à pesquisa. Desse modo, houve o encontro entre nossas carências e os estímulos que recebíamos para investigar a realidade. Sabíamos que esse seria um processo intenso, visceral, que o desejo de saber sobre os próprios nos levava a buscar saber mais sobre nós mesmos. Um encontro marcado por trajetórias semelhantes e convergentes.

Pesquisar, de certa forma, a própria atuação docente, expressa intencionalidades político-pedagógicas historicizadas e compreendidas na possibilidade dos seres humanos como *aprendentes* críticos e autônomos capazes de se empenharem na transformação radical da sociedade. Certamente se trata de uma concepção vivenciada pelo sujeito, por nós enquanto professores, mas lastreada em conhecimentos compartilhados com outros professores formadores e fundamentados em uma

concepção crítica de mundo. Assim, o engajamento político e profissional conduziu-nos à pesquisa na busca de apreensão de conhecimentos sobre os significados de ser professor, impulsionando a formulação de uma série de questionamentos motivados pelo cotidiano em que expectativas e intencionalidades diferenciadas transitam. Essa busca por significados emergiu de nossa trajetória no curso de Pedagogia da Faculdade Santa Izildinha (FIESI), do qual participamos desde sua elaboração inicial, do processo de autorização do curso e seu reconhecimento em 2005.<sup>1</sup>

Por se tratar de um curso que se implantava, vimo-nos diante da possibilidade de contribuir para a instauração de um ambiente institucional mediado pela história singular da organização educativa que se criava a partir da Escola Santa Izildinha (ESI).<sup>2</sup> O nosso envolvimento, primeiramente como professor da ESI no curso de magistério (ensino médio) permitiu nossa participação nos esforços para a organização do curso de Pedagogia em 2001. Iniciamos nossas atividades no ensino superior na FIESI nas disciplinas de Educação de Jovens e Adultos e História da Educação e, posteriormente, como pesquisador e professor das disciplinas de Educação e Trabalho, Filosofia da Educação e Pesquisa em Educação. Com isso participamos de decisões sobre as características que se intentava implantar no curso. Não foi um percurso isento de contradições, mas vivenciado plenamente na atuação em salas de aula, em reuniões, na contribuição ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC), Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI), bem como, nas perspectivas de desenvolvimento da pesquisa acadêmica na criação do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Assessoria (NUPEA) em 2004. Caminhando-se, dessa forma, em um sentido peculiar e contrário ao que se identificou como sendo o itinerário usual das instituições privadas criadas a partir da década de 1990 que *“apresentavam, em sua maioria, uma proposta sucateada de ensino, desprezando a pesquisa e a extensão como partes de sua função”* (COIMBRA, 2007, p. 18-9). Outro aspecto especial da FIESI foi o de promover - desde o início de suas atividades - professores que atuavam nos ensino fundamental e médio da ESI, além de incluir em seu plano de carreira docente,

---

<sup>1</sup> Portaria MEC nº 4.448 de 22/12/2005 e publicada no Diário Oficial da União em 23/12/2005.

<sup>2</sup> Fundada em 1974 no bairro de São Matheus com classes de 1ª a 4ª séries.

categorias como a de mestrando e doutorando, reconhecendo o esforço de seus professores em progredir na carreira acadêmica. Tais disposições esbarraram em situações que acabaram por estabelecer certo limite à progressão na carreira como a adoção de percentuais de mestres, doutores, mestrandos e doutorandos na mesma proporcionalidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, que exige um terço do corpo docente formado por mestres ou doutores.

A intensidade do vivenciado levou-nos a buscar a compreensão dos impactos provenientes do Mercado e do Estado naquilo que intencionávamos realizar, e como influenciavam as nossas relações com os estudantes e demais sujeitos, fossem por aspectos legais e ideológicos interiorizados ou por disposições administrativas produzidas no âmbito da instituição.

O processo instaurado pelas determinações legais situa como lócus privilegiado da formação de professores os cursos superiores de educação e reflete as transformações que delimitam em termos de competências e habilidades a identidade do professor. Ou seja, se aplicássemos a teoria da curvatura da vara de Lênin citada por SAVIANI (1992), poderíamos dizer que de uma formação centrada em fundamentos que pouco ou nada se concretizam no dia a dia docente<sup>3</sup>, movemo-nos para uma compreensão utilitarista em que o imediato da sala de aula ganha o *status* de único definidor do ser professor.

Segundo NUNES (2001, p.27) uma nova concepção sobre os conhecimentos dos professores ganha visibilidade nas pesquisas sobre a formação e profissão docente indicando

[...] uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Isto caracteriza, portanto, algo além de uma formação inicial exclusiva que conferisse saberes ou conhecimentos suficientes para qualificar possíveis ações docentes no futuro.

---

<sup>3</sup> Nágila Caporlúgua Giesta (2001: p.11) em sua pesquisa sobre a formação reflexiva do professor expõe que *“ao longo desses anos de exercício do magistério, pude registrar a sempre renovada queixa dos professores a respeito de seu despreparo para iniciar a carreira, ou mesmo para enfrentar certas dificuldades do cotidiano escolar e a convicção da maioria desses docentes de que aprenderam a ensinar e a resolver situações pedagógicas, sozinhos, ou com colegas de trabalho”*

Os maus resultados da educação brasileira parecem sempre ter conduzido a procura e responsabilização de possíveis culpados, primeiro o aluno, depois, a escola, o professor e, atualmente, os cursos de formação inicial de professores. Evidentemente, não é possível negar responsabilidades, mas a realidade não se comporta de acordo com fórmulas preestabelecidas, ela é mais dinâmica e complexa que meros enquadramentos ideológicos.

A realidade dos cursos de Pedagogia apresenta dinamismos e complexidades que subjazem em uma pesquisa como a realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), *Formação de Professores Para O Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*, em 2008. Nesta pesquisa, analisaram-se as instituições de ensino superior dos cursos presenciais de Pedagogia em relação à formação de professores a partir da composição de suas grades curriculares e das ementas das disciplinas dos cursos. Seus resultados indicaram uma base comum aos cursos e um *“desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos e contextualização”* (FCC, 2008, p. 45). Assim, a formação do professor e o desenvolvimento de habilidades docentes estariam em segundo plano já que a pesquisa revelou que, em média, apenas 28% das disciplinas seriam destinados à formação específica do professor. O percentual das disciplinas destinadas às especificidades docentes a nosso ver, entretanto, não seria irrelevante por conta do curso de Pedagogia apresentar outras atribuições.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, *nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos* (Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Grifos nossos).

Tratando-se tão somente da formação inicial de professores, os cursos de Pedagogia recebem professores formados no magistério em nível médio de ensino, como também, aqueles que atuando na docência em processos escolarizados ou não, e sem dispor de formação específica, buscam obtê-la ingressando no ensino superior em educação. Sendo assim, os cursos de Pedagogia, além de proporcionar a formação inicial para a futura docência, vêem-se às voltas com situações próprias da

formação continuada. Tal heterogeneidade implica na necessidade de trabalho diferenciado pelos professores formadores nos cursos.

Num mesmo grupo é possível orientar acadêmicos (as) que já são professores (a), outros (as) que são professores (as) iniciantes, aqueles (as) que têm um longo tempo de trabalho e ainda acadêmicos (as) que são auxiliares de sala (SILVA & MACHADO, 2008, p. 5.).

A necessidade de conhecer em suas diferentes dimensões a presença no curso de pedagogia de acadêmicos que são professores emerge de nossa própria atuação docente quando identificamos expectativas, resistências e adesões em nossos alunos portadores de experiências e vivências originadas no labor cotidiano. A docência que exercem não constitui somente um pano de fundo ao qual o professor formador possa referenciar seus esforços, construindo novos espaços para que as relações teoria/prática ganhem expressão. Trata-se de uma necessidade urgente em consolidar processos didático-pedagógicos pautados na realidade do aluno permitindo a reflexão sobre a sua própria condição, algo imprescindível para a construção da autonomia profissional do professor, compreendendo-se que esta demanda em sua construção a autonomia social (CONTRERAS, 2002).

Julgamos que a relevância deste trabalho está em possibilitar o desvelamento de uma situação pouco pesquisada, a presença de professores em cursos de formação inicial, algo não disposto ou previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN), ainda que freqüente na educação brasileira. Tornar manifesta esta realidade possibilitará a reflexão sobre o que se pretende imprimir nos cursos de formação, contribuindo para que teoria e prática se encontrem e forneçam instrumentos para o questionamento das práticas institucionalizadas, caminhando-se conscientemente *“para alargar os locais de formação”* (CRÓ, 1998, p. 24) em que

Saber identificar problemas vividos no cotidiano escolar, analisando objetivamente a situação, fundamentando teoricamente sua intervenção pedagógica, para ter elementos que lhe permitam avaliar as conseqüências é uma competência a ser desenvolvida pelo futuro professor, assim como pelo professor que já atua no magistério (GIESTA, 2001, P. 61)

O princípio de que a formação do professor possibilita uma interpretação dos vínculos entre teoria e prática, direcionando-se à teoria problemas reais advindos da prática e que esta se ilumina teoricamente é, ao menos no plano discursivo, evidenciado pelos professores formadores, como também, disposto nas determinações legais, registrado nos planos e projeto pedagógico da instituição formadora pesquisada.

Nosso lócus é o curso de Pedagogia que apresenta novos significados considerando-se o fato de que nossos sujeitos do curso de pedagogia pesquisado, em grande parte, atuam na educação e, especialmente, com um contingente próximo à metade deles, como professores, com diferentes nomenclaturas tais como: professores, auxiliares educativos, agentes educacionais, pajens, por exemplo.

A preocupação quanto à formação centra-se em que o estudante aprenda a refletir sobre sua prática quando atuar na docência, valorizando-se, portanto, os significados de aprender a analisar a própria experiência, construindo-se e reconstruindo-se competências (PERRENOUD, 1993). Espera-se que o curso de formação concretize práticas capazes de superar a fragmentação entre teoria e prática desenvolvendo no aluno, futuro docente atitudes de reflexão e ação. Com a presença de estudantes-professores dentre os acadêmicos, a formação inicial se torna mais complexa e enriquecida, pois oportuniza o estabelecimento de relações com práticas concretas e cotidianas vivenciadas pelos estudantes.

O exercício docente no curso de licenciatura em Pedagogia proporcionou-nos a observação das relações interativas construídas no processo de formação entre seus partícipes aos quais nos incluíamos. Esse contato vivo e permanente ocasionou trocas freqüentes entre os professores formadores e os estudantes que expressando seus saberes afirmavam sobre eles mesmos algumas interpretações.

Para estabelecer os significados de formar-se professor sendo professor em uma instituição de ensino superior (IES) situada na periferia da cidade de São Paulo optamos por desenvolver a pesquisa

mediante a utilização de abordagens quantitativas e qualitativas. Para tanto, estabelecemos diferentes procedimentos como: grupo focal, entrevistas coletivas e individuais, aplicação de questionários e análise de dados estatísticos oportunizados especialmente pela Sinopse Estatística da Educação Superior, que permitissem a obtenção de dados expressivos destinados a descrição e análise de uma realidade complexa e em movimento.

Com tais propósitos estruturamos esta tese em quatro capítulos: no primeiro capítulo buscamos situar o nosso objeto e compreender as complexas relações entre a formação de professores e a vida em sociedade, o currículo, ser professor e os saberes mobilizados na formação e na docência. No segundo capítulo, enunciamos nossas escolhas metodológicas, procedimentos e instrumentos adotados. No terceiro capítulo descrevemos o cenário das tramas e de seus sujeitos, professores e estudantes e no quarto capítulo discutimos os dados obtidos, apresentando nossas interpretações. Em nossas considerações finais retomamos a trajetória empreendida, discutimos nossa pesquisa e indicamos outras possibilidades de estudos despertadas nesse trabalho.

## CAPÍTULO I

### Educação e Trabalho na formação

---

Interessa-nos neste capítulo desenvolver a compreensão das complexas relações entre a formação de professores e a vida em sociedade constituída em um processo totalizador da realidade destacando as relações entre trabalho e educação e o ensino superior em seus aspectos fundamentais.

#### 1. Educação e Trabalho: suas representações na Educação Superior

No estudo das condições sociais dos estudantes-professores buscamos refletir sobre as oportunidades de mobilidade social em um contexto delimitado pelo fenômeno da globalização e das mudanças aceleradas em todas as dimensões societárias, destacando-se as reformas educacionais e a expansão do ensino superior privado nos últimos anos.

Miguel Arroyo (2004: 126) afirma que

Há uma certa adequação entre a origem de classe e a propensão à socialização e incorporação dos traços seculares do ofício de mestre. Não me refiro apenas a que ser professor(a) é a opção possível para as camadas populares, para seus filhos e sobretudo para as filhas de trabalhadores ou das camadas médias baixas. Este é o fato social. Há profissões, trabalhos que estão ao alcance dessas camadas. O magistério básico é um deles. O que tento destacar é que essa realidade social antecipa um modo de socialização, de incorporação e aceitação dos valores, do estilo de ser professor(a) que vão sendo aceitos, internalizados desde cedo e que irão conformando essa identificação, de vida, de universo cultural com a representação social e cultural do magistério.

Portanto, dois aspectos são identificados por Arroyo em relação ao trabalho do professor, o primeiro como fato social com a emergência popular na ocupação dos postos de trabalho em educação; o outro como *estilo de ser professor*, na incorporação de um modo de ser, cujos

componentes constituem-se na e pela vivência em processos educativos como aluno e como professor. A esse segundo aspecto, podemos acrescentar o ingresso em cursos de formação como um dos elementos centrais para a conformação do ser professor.

O primeiro aspecto formulado por ARROYO (2004) relativo à educação como processo de trabalho remete-nos a refletir sobre a educação em seus vínculos com o trabalho e o ensino superior inseridos no complexo debate que situa a emergência de um novo paradigma técnico-produtivo nas últimas décadas do século XX e neste início de um novo século. Esse cenário influenciou e credita à educação a capacidade de potencializar a produtividade e impulsionar a competitividade em um contexto laboral de extensas e profundas modificações tecnológicas e organizacionais, revitalizando-se o debate acerca do trabalho qualificado no processo produtivo.

Estudiosos da temática estabelecem que mudanças economicamente estruturais em curso confirmam ao emprego uma nova constituição em que se destacam as ocupações profissionais superiores e diretivas. Contudo, entre 1990 e 1998, os postos de trabalho qualificados reduziram-se em 12,3% e os não-qualificados cresceram 14,2%. Nos anos 90, a economia brasileira perdeu sua dinâmica de crescimento econômico em um cenário de aprofundamento da globalização, com incremento das importações, diminuição dos investimentos, reforma do Estado e taxas de expansão do produto em declínio (POCHMANN, 2001). Temos uma situação de inserção internacional que, ao mesmo tempo em que dissemina mudanças na organização empresarial, favorecendo o pouco emprego qualificado, nutre-se de formas laborais supostamente identificadas a algo superado, o modelo taylorista-fordista e avança o discurso ideológico de um mercado que suprimiria o emprego de baixa qualificação.

A predominância de um modelo educacional associado ao modelo econômico tradicional (taylorista-fordista), caracterizado pela separação entre a administração e o trabalho na produção, mantém a perspectiva de uma formação especializada em cursos superiores que não atenderia na atualidade à emergência de um modelo produtivo caracterizado por novas estratégias na organização

do trabalho e na produção. Assim, acena-se aos processos educativos a exigência de uma especialização flexível tendo em vista “a redução dos graus de diferenciação entre níveis de gerência, supervisão e produção” (POCHMANN, 2001, p. 132) com vistas à superação da baixa qualificação da mão de obra.

A Educação nesse contexto é concebida como a responsável por uma formação destinada a superar os entraves à plena modificação produtiva. A especialização flexível compreenderia não só os aspectos *tradicionalmente* imputados a uma área do saber necessário para o desempenho profissional. Seria imprescindível a formação multidisciplinar em competências e habilidades integradas à análise e solução de problemas no trabalho, valorizando-se o poder de decisão, a atuação em equipes por metas e projetos, reunindo-se gestão e execução e atingindo-se patamares elevados de produtividade, qualidade e competitividade suficientes às novas necessidades emergentes.

Entretanto, as transformações na situação ocupacional, na flexibilização dos processos produtivos, no avanço tecnológico, não são unívocas, fazem-se acompanhar pela manutenção de formas tradicionais de produção e do avanço da terceirização, da informalidade como efeitos da desestruturação no mercado de trabalho em que o desenvolvimento associa-se fortemente ao desemprego e ao mercado informal. Em outras palavras, não mais temos a perspectiva do avanço da formação e postos de trabalho como a do período de pós-guerra em que a valorização da formação encontrava a expansão expressiva do mercado de trabalho e das ocupações como seu destino. O crescimento associa-se ao desemprego e expansão da informalidade:

Atualmente, o aumento do desemprego aberto reflete justamente a incapacidade da economia brasileira para gerar expressivos postos de trabalho, não obstante o setor de serviços continuar absorvendo uma parte dos trabalhadores que anualmente ingressam no mercado de trabalho ou que são demitidos dos setores industrial e agropecuário (ANTUNES, 2004, p. 24).

De outro, não podemos conceber o homem reduzindo-o à sua dimensão laboral ou econômica e, às complexidades das motivações e das condutas humanas, ao estímulo da empregabilidade (TIRIBA, 1998). Tampouco podemos conceber a educação restringida à formação para o mercado.

Podemos situar, outrossim, *“os desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação no contexto da crise dos paradigmas das ciências sociais”* (FRIGOTTO, 1995, p. 25). Derivando-se o *“papel da educação e da formação técnico-profissional na produção da existência humana”* (Idem), articulando-se a reflexão teórica à inserção empírica, fecundando-se *“a apropriação do mundo pelos homens através da ação: o teórico, o artístico, o religioso, o matemático, o físico, etc.”* (KUENZER, 1998, p. 59).

A compreensão do homem como *homo economicus* oblitera o *“acirramento das categorias tayloristas-fordistas para a maioria dos trabalhadores formais... servindo a escola de instância de seleção prévia”* (Idem p. 68), estabelecendo-se uma relação linear entre educação e emprego. Assim, atribui-se ao indivíduo a responsabilidade de sua educação condicionando-se o acesso ao mercado de trabalho exclusivamente em caracteres individualistas, perdendo-se a dimensão social do educativo, transformando-o em mero apêndice da seletividade para o emprego escasso.

De outro, *“não podemos ignorar que a reestruturação produtiva determina uma nova proposta pedagógica de educação dos trabalhadores, que articula as capacidades de agir intelectualmente e pensar produtivamente”* (KUENZER, p. 73).

Se os autores são unânimes em afirmar a contração do mercado de trabalho, este é constituído por aspectos parcelares que necessitam ser explicitados para que sob a generalização de índices totalizadores não se perca a particularidade. Ainda que a expansão escolar ocorra *“para atender à necessidade de ocupar grande contingente desnecessário à produção e não como um diferencial de inserção do trabalhador no mercado de trabalho”* (ARRUDA & ALMEIDA, 2002, p. 14), acaba causando a expansão de postos de trabalho, especialmente, nas funções docentes.

Em outras palavras, a educação vem apresentando nos últimos anos a progressão nos serviços prestados. Na década de 90, obteve-se a universalização do ensino elementar, fruto da expansão do acesso, bem como a elevação dos índices de escolarização em todos os níveis de ensino, o que nos permite afirmar que na educação verifica-se uma dinâmica oposta ao do mercado em

sua totalidade em relação à diminuição dos postos de trabalho e aumento do desemprego. A expansão do atendimento escolar trouxe como uma de suas conseqüências a expansão dos postos de trabalho relativos às funções docentes.

Em um período de dez anos (1996/2006) houve o aumento de 502.218 ou 23,4% nos postos de trabalho nas funções docentes no Brasil na educação básica conforme pode ser verificado nos dados da Tabela 1 a seguir.

**TABELA 1 - FUNÇÕES DOCENTES**  
**Educação Básica**

Número de Docentes, em 31/03/99 e em 29/3/2006 Exercendo Atividades em Sala de Aula, por Localização e Dependência Administrativa – no Brasil

Anos	Número de Docentes Exercendo Atividades em Sala de Aula, por Localização e Dependência Administrativa									
	Total					Rural				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1999	2.145.196	14.035	869.132	821.631	440.398	317.498	1.407	47.110	264.179	4.802
2006	2.647.414	13.250	908.150	823.039	522.010	380.965	1.575	50.443	323.466	5.481

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 1999 e 2006, MEC/INEP.

De acordo com POCHMANN (2001, p. 63)

As ocupações profissionais que mais cresceram nos anos 90 concentram-se nas atividades econômicas de asseio e conservação, segurança pública e privada, construção civil, professores e funcionários públicos atividades profissionais vinculadas ao setor de serviços básicos. As ocupações profissionais mais concorridas no Brasil durante os anos 90 não são aquelas que poderiam ser identificadas com as ocupações modernas (profissionais técnicos, técnicos superiores e direção). As atividades profissionais que mais recrutam trabalhadores não são aquelas associadas aos setores econômicos que poderiam ser objeto de mudança no conteúdo dos postos de trabalho e, por isso, estariam necessitando de trabalhadores mais qualificados.

Portanto, a característica de contração do mercado de trabalho não se concretiza na educação, embora outros elementos que acompanhem o fenômeno do desemprego estrutural se façam sentir como a precarização dos contratos de trabalho, o aviltamento das condições de ensino, intrusão de

valores de mercado<sup>4</sup>. Em síntese, a inserção da educação no fenômeno de mudança paradigmática, do taylorismo-fordismo para formas mais flexíveis de organização do trabalho, ocorre nos planos das políticas educacionais, nas reorientações curriculares, na dimensão ideológica sob a égide do fenômeno do neoliberalismo e da globalização<sup>5</sup> em suas conseqüências nacionais.

Nesse sentido, podemos pensar a expansão do ensino superior privado não como *bem público*, mas como *mercadoria* em um momento de inserção subalterna do país na globalização. A ampliação de vagas nas universidades federais elevou as matrículas que cresceram 4,4% de 2006 para 2007, mesmo assim, dos 4.880.381 alunos contabilizados, apenas 25,4% (1.240.968 estudantes) estão em universidades, faculdades e centros universitários gratuitos. Em instituições privadas de ensino superior estão 3.639.413 alunos. Do total da rede pública de ensino superior, 615.542 alunos estão na rede federal; 482.814, na rede estadual e 142.612, na rede municipal. A maioria dos estudantes brasileiros está matriculada em universidades: são 2.644.187 estudantes. Os centros universitários registraram 680.938 matrículas e as faculdades, 1.555.256.<sup>6</sup>

O crescimento da demanda por ensino superior coloca o Estado diante de parcelas empobrecidas da população brasileira que não dispõem de meios próprios para custear o ingresso nesse nível de educação, o que exige a implementação de políticas educacionais que apresentem formas de garantir o acesso.

O Estado, além da adoção de cotas em universidades públicas federais e estaduais, ampliou o acesso ao ensino superior por meio do Programa Financiamento Estudantil (FIES) criado em 1999 e do Programa Universidade para Todos (PROUNI) a partir de 2004, concedendo bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda em cursos de graduação em instituições de ensino

---

<sup>4</sup> Contra isso, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), iniciou uma campanha (2007) contra a privatização e desnacionalização do ensino no Brasil. O objetivo é alertar que o setor privado de educação tem colocado os interesses mercantilistas à frente dos educacionais, considerando alunos como clientes e professores e funcionários como empregados a serviço do lucro. Ver <http://www.contee.org.br>.

<sup>5</sup> Há diferenciadas concepções sobre o termo *globalização*. Optamos por defini-la como interdependência mundial produtiva, mercantil e política, caracterizada pela intensa renovação tecnológica da produção e dos meios de comunicação, aproximando e impondo um padrão cultural originado nos países capitalistas avançados aos demais países.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/02/02/ult105u7546.jhtm>.

superior privadas. Como também, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) direciona-se para a ampliação de vagas e possibilidades de ingresso na educação superior.

Para LIMA (2009) programas como FIES E PROUNI estão inseridos em um processo de intensa reformulação da política de educação superior a partir de um conjunto de leis, decretos e medidas provisórias como, por exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) – Lei nº 10.861/2004; a política de educação superior a distância, especialmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); dentre outras medidas. Em 2007, no primeiro semestre foram 25 universidades federais que aderiram ao REUNI e no segundo, das 54 existentes universidades federais, 35 apresentaram planos de reestruturação para implementação no primeiro semestre de 2008.<sup>7</sup> O REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, objetivaria oferecer às universidades federais condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresentando-se como uma das ações que materializam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007, que intenciona o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, elevando a taxa de conclusão dos cursos de graduação, aumentando o número de estudantes nas salas de aula das universidades federais, flexibilizando currículos, criando *"cursos de curta duração (básico e profissional) e da educação a distância, incentivando a criação de um novo sistema de títulos e a mobilidade estudantil entre as instituições (públicas e/ou privadas) de ensino"*. (Idem, p. 2-3).

O que causaria fragmentação e aligeiramento da formação e a quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão,

[...] pela reafirmação da educação a distância e do uso intensivo de tecnologias de aprendizagem no ensino presencial; pelo aproveitamento de créditos, prova de

---

<sup>7</sup> Informações disponíveis em: <http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview> e em <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL163726-5604,00.html>

proficiência e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação, públicas e privadas, operacionalizando mais uma possibilidade de diluição das fronteiras entre público e privado na política educacional.(Idem, p. 14).

O REUNI encontrou resistências e motivou ações como a ocupação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em outubro de 2007, contra o caráter autoritário do programa por este ter sido uma decisão unilateral tomada por meio de um Decreto<sup>8</sup>, ainda que seu Artigo 4º afirme o respeito à vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, com cada universidade indicando a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos do Programa. A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) instituiu o sistema de cotas ao longo do primeiro ano de implantação do REUNI, associando, portanto, a política de inclusão por cotas sociais e étnicas à reestruturação do ensino superior em universidades federais ainda que a política de cotas não seja formulada nas disposições do decreto de criação do REUNI. A adesão ao REUNI pelas universidades federais deve ser compreendida como um processo de regulação e controle que atinge a toda a educação superior. Processo que delimita formas de financiamento às universidades, demarcando suas possibilidades, preconizando uma adesão em que cada universidade federal defina suas estratégias e ações. Entretanto, amplia as vagas e oportuniza o acesso e permanência do estudante cujas origens estão nas camadas populares ou são historicamente desfavorecidos, especialmente, por ser indígena ou afrodescendente. A ampliação de vagas é de forte apelo popular e as reações contrárias a qualquer política que objetive a sua ampliação nas universidades públicas, usualmente, são compreendidas como elitismo e preconceito ao estudante pobre, afrodescendente ou egresso da escola pública. A adoção de cotas não se faz à margem das contradições.

O sistema de cotas em universidades públicas federais e estaduais, segundo a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) tem a expectativa que o número de cotistas negros e indígenas nas instituições federais e estaduais do país chegue a 25 mil em 2010. No fim do primeiro semestre de 2005, o total de cotistas era de 10.635 estudantes em 12 universidades. Hoje, são 24 instituições

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2007/10/397776.shtml>.

federais que implantaram o ingresso por meio de cotas sociais. A primeira a adotar cotas foi a Universidade de Brasília (UnB) em 2004, e a última que aderiu ao sistema é a Universidade Federal do ABC (UFABC), na Grande São Paulo. A adoção do sistema de cotas é decisão dos conselhos universitários de cada instituição, existindo diferenciação na forma e percentuais de vagas reservadas entre elas. A UFABC define 50% das vagas para estudantes egressos do ensino público, enquanto, na Universidade Federal do Tocantins (UFT) as cotas são para indígenas e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), com reserva de vagas desde 2003, tem 2.539 alunos negros cotistas<sup>9</sup>.

Nas instituições privadas, o estudante para obtenção do financiamento pelo FIES, além de estar matriculado em um curso cadastrado no Programa e ter recebido nota três no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), deve apresentar fiador para conseguir o financiamento de cerca de 50% do valor das mensalidades.

O financiamento estudantil dado pelo FIES deixa de ser uma alternativa viável aos alunos de baixa renda, face à defasagem entre a taxa de juros do empréstimo e a taxa de crescimento da renda do recém-formado, combinada ao aumento do desemprego na população com diploma de nível superior. Ademais, como os requisitos são mais rigorosos, a fim de evitar a inadimplência (a exigência de fiador e a possibilidade de financiamento de apenas 50% do valor da mensalidade), grande parte da população de baixa renda não é atingida por tal política pública (CARVALHO, 2006, p. 993).

O PROUNI, em contrapartida, concede bolsas integrais para estudantes com renda familiar de até um salário mínimo e meio e bolsas parciais para aqueles com renda familiar de até três salários mínimos. Para concorrer a uma bolsa, o estudante deve participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), obter a nota mínima nesse exame, estabelecida pelo MEC. Deve, também, satisfazer a uma das condições que se seguem:

- ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou em escola privada com bolsa integral da instituição;
- ter cursado o ensino médio parcialmente em escola pública e parcialmente em escola privada com bolsa integral da instituição;
- ser pessoa com deficiência;

---

<sup>9</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5826&catid=212](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5826&catid=212)

- ser professor da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição, e estar concorrendo a vaga em curso de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Neste caso, a renda familiar por pessoa não é considerada.<sup>10</sup>

Há a possibilidade do estudante com bolsa parcial de 50% obter no PROUNI o financiamento da outra metade da parcela da mensalidade pelo FIES, atendendo-se à suas regras. A bolsa do PROUNI também é destinada a professores da rede pública de ensino para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, que estejam no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrando o quadro de pessoal permanente de instituição pública, cuja seleção é feita por meio das notas no ENEM, semelhante a qualquer vestibular.

As ações afirmativas empreendidas pelo Estado são acompanhadas por ampla polêmica, com alguns pesquisadores, CARVALHO (2006), CATANI, HEY e GILIOI (2006) situando-as, especialmente o PROUNI, como uma forma de inserção precária da população de baixa renda no ensino superior, contribuindo para a manutenção da estratificação social existente, beneficiando as instituições privadas. As controvérsias se fazem presentes no trâmite de projetos de lei na Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara Federal de

Dois Projetos de Lei, produzidos pelo Executivo Federal, estimulam a discussão que ainda está longe de um consenso: o programa Universidade para Todos, explicitado nos Projetos de Lei no 3.582/04 e no 3.627/04, que estabelecem a reserva de vagas nas universidades federais para estudantes vindos da rede pública de ensino. Ambos encontram aliados e opositores que discordam, na íntegra ou parcialmente, da proposta. Encaminhado ao Congresso em regime de urgência, o Projeto de Lei no 3.582/04 enfrenta inúmeras dificuldades – entre elas, o fato de não expor exatamente como seria estabelecida a isenção fiscal e, principalmente, a circunstância de representantes de dirigentes, professores e alunos das universidades públicas defenderem a expansão das vagas nas próprias instituições públicas e, também, de investimentos que garantam a assistência aos alunos carentes, como política necessária ao controle da evasão estudantil. O Projeto de Lei no 3.627/04 levanta a polêmica discussão da democratização do acesso ao Ensino Superior, lastreado pela dívida social do país e, conseqüentemente, das universidades públicas com estudantes de classes sociais mais baixas. A solução apresentada, agora, formalmente, pelo governo, mas já amplamente debatida nos últimos anos, é o estabelecimento do destino de 50% das vagas nas instituições federais para os estudantes que cursaram os três anos do Ensino Médio em escolas públicas. As chamadas cotas sociais, atreladas ao debate das cotas raciais – que

---

<sup>10</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=202:como-funciona&catid=142:prouni-programa-universidade-para-todos&Itemid=300](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=202:como-funciona&catid=142:prouni-programa-universidade-para-todos&Itemid=300).

determinariam porcentagem de vagas para estudantes negros – são uma antiga reivindicação de movimentos populares, cuja tônica é a inclusão social. (LISBOA, 2009, p. 1).

Uma mudança na política pública torna imprescindível a expansão do segmento federal de ensino superior, CARVALHO (2006, p. 996) destaca que:

A perspectiva de mudança da política pública, em contradição à nova lógica das finanças públicas, reside na expansão em curso do segmento federal de ensino superior (universidades, *campis* e quadro docente e funcional), combinada às ações afirmativas direcionadas à população estudantil oriunda da escola pública e aos grupos étnicos historicamente desfavorecidos. No momento, estas medidas ainda são bastante incipientes e insuficientes para reverter esse quadro perverso.

Frente às necessidades de expansão das vagas em instituições de ensino superior públicas estão as vagas ociosas nas IES privadas, preenchidas em parte por estudantes cujo ingresso e permanência<sup>11</sup> no ensino superior são viabilizados pelo FIES e, especialmente, pelo PROUNI, ainda que não solucione a superprodução de vagas no setor privado. As IES privadas buscam ocupar as vagas ociosas concedendo bolsas parciais e integrais, material didático, reduzindo mensalidades, estabelecendo descontos na tentativa de solucionar a redução de ingressantes que se faz acompanhar *“por um progressivo processo de concentração das matrículas em poucas instituições”* (PINTO, 2004, p. 742-1).

Pela Sinopse Estatística da Educação Superior de 2007, últimos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a relação entre oferta e ingresso nos permite aferir a porcentagem da ocupação de vagas nos setores público e privado, apresentados na tabela a seguir.

---

<sup>11</sup> O MEC concede bolsas de permanência para despesas de transporte, alimentação e material didático para os que estudem em período integral em instituições públicas ou privadas. De acordo com CARVALHO (2006) apenas 2% dos estudantes bolsistas do FIES, PROUNI ou participantes pelo sistema de cotas étnicas ou raciais nas universidades públicas são beneficiados pela medida.

**TABELA 2**  
**Educação superior**

Números absolutos de vagas, inscrições e ingressos; percentuais de ocupação de vagas oferecidas em cursos presenciais na educação superior em 2007.

Unidade da Federação/Categoria Administrativa	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos por Vestibular	Ocupação das vagas
<b>Brasil</b>	<b>2.511.002</b>	<b>4.800.438</b>	<b>1.349.065</b>	<b>53,7%</b>
<b>Pública</b>	<b>294.025</b>	<b>2.116.325</b>	<b>268.515</b>	<b>91,3</b>
Federal	131.057	1.153.224	129.217	98,5
Estadual	110.552	897.092	107.335	97
Municipal	52.416	66.009	31.963	60,9
<b>Privada</b>	<b>2.216.977</b>	<b>2.684.113</b>	<b>1.080.550</b>	<b>48,7</b>
Particular	1.625.249	1.874.367	758.932	46,6
Comun/Confes/Filant	591.728	809.746	321.618	54,3

Fonte: Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP, 2007.

Ainda que uma mesma pessoa se inscreva em diferentes vestibulares, a diferença entre vagas oferecidas e candidatos inscritos, 3.451.373, evidencia a demanda reprimida por educação superior, os percentuais de vagas oferecidas e não ocupadas. No setor privado os percentuais totais de ocupação situam-se abaixo da metade da oferta, sendo que apenas as instituições comunitárias, filantrópicas ou confessionais conseguem ultrapassar essa marca.

O setor público é o de maior ocupação de vagas oferecidas, com as instituições municipais apresentando uma ocupação intermediária entre as privadas e as instituições estaduais e federais, possivelmente, pelo fato de cobrarem mensalidades.<sup>12</sup>

Os estudantes que não conseguem ingressar em instituições públicas, dispendo de pouca renda, são candidatos aos programas estatais de financiamento como o PROUNI em instituições privadas.

<sup>12</sup> “Existem no País, segundo o Ministério da Educação (MEC), 61 faculdades e universidades municipais. Dessas, somente 3 não exigem pagamento de mensalidade. As 58 restantes cobram, mas a maioria (43) tem respaldo legal para isso. A Constituição, elaborada em 1988, diz que as faculdades municipais que cobravam mensalidades até aquele ano manteriam esse direito. Mas as criadas depois disso, não. O Estado localizou, a partir de dados do MEC, as 15 faculdades municipais que se encontram nessa situação. Ficam no interior dos Estados de São Paulo, Minas, Mato Grosso, Pernambuco, Paraná e Rio. A cobrança das mensalidades - que não costumam ser altas (R\$ 300 em média), embora exista uma que cobre R\$ 934 pelo curso de Odontologia - foi confirmada ao Estado, por telefone, por todas as instituições.” O Estado de São Paulo, 14 de Setembro de 2006, disponível em: <http://aprendiz.uol.com.br/content/crovececle.mmp>.

De outro, o ingresso por cotas sociais e étnicas nas universidades públicas e pelo PROUNI nas instituições privadas, legitimaria as ações estatais pelo aumento de vagas e não descaracterizaria o processo de elitização do ensino superior brasileiro.

Considerando-se sua legitimidade social, o programa pode trazer o benefício simbólico do diploma àqueles que conseguirem permanecer no sistema e, talvez, uma chance real de ascensão social para poucos que estudaram no seletivo grupo de instituições privadas de qualidade. (CARVALHO, 2006, p. 995)

Para alguns pesquisadores o PROUNI abriga o preceito de cotas, porém, mantém a distinção dos estudantes por camada social, legitimando um sistema de ensino em moldes privatizantes o que traz uma noção falsa de democratização. Argumentam que não há mecanismos de controle<sup>13</sup>, tornando-se o PROUNI *“uma medida de impacto popular, privatista e de baixo custo orçamentário”* (CATANI, HEY, GILIOLI 2006, p. 137), configurando-se como uma política assistencialista precária<sup>14</sup>, insuficiente para a massificação do ensino superior.

Para CARVALHO (2006, p. 996)

O empecilho à massificação do ensino superior brasileiro não está na ausência de vagas para o ingresso no sistema, mas na escassez de vagas públicas e gratuitas. Estas são insuficientes e inadequadas diante do perfil dos estudantes que concluem o ensino médio. Deste contingente, 63% estudam em escolas públicas no período noturno. O dado revela uma grave desarticulação do fluxo escolar entre os dois níveis educacionais, uma vez que a educação superior pública concentra menos de 30% das matrículas, em sua maior parte, nos cursos diurnos. Este fato constitui-se um dos principais gargalos para ampliar o acesso dos estratos sociais mais pobres.

O PROUNI nas pesquisas consideradas toma forma de um programa que legitima a estrutura do ensino superior, mantendo seu caráter elitista e pouco favorecendo os indivíduos oriundos dos

---

<sup>13</sup> A Portaria nº 1.132 de 2 de dezembro de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 03/12/2009, determina a instituição de Comissões Locais de Acompanhamento e Controle Social do Programa Universidade para Todos – ProUni, estabelecendo prazo para a sua instalação em até cento e vinte dias da data de sua publicação. Tais comissões deverão ser formadas por um estudante participante do PROUNI, um professor da IES, um representante da direção e outro da sociedade civil e suas tarefas serão de acompanhamento, averiguação, fiscalização e implantação do programa nas IES participantes. A nosso ver, a medida inaugura novas possibilidades de controle que, obviamente, são muito recentes para ter seus efeitos avaliados. Informações disponíveis em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>.

<sup>14</sup> No primeiro semestre de 2009, a concessão de 25% de bolsas aos inscritos no PROUNI demonstra a limitação do financiamento oferecido aos estudantes de baixa renda matriculados em IES privadas. Foram 608.142 inscritos e concedeu-se 156.416 bolsas, sendo 95.694 integrais e 60.722 parciais. Informações disponíveis em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>.

setores populares da sociedade que encontram inúmeras dificuldades para ingressar na educação superior e, ingressando, para permanecer e concluir o curso pretendido.

A desigualdade social determinaria a elitização do ensino superior público ou privado favorecendo os estudantes economicamente melhor situados.

Quanto à renda familiar, a desigualdade se apresenta tanto nas públicas quanto nas privadas. A população que recebe como renda familiar até 3 salários mínimos está composta por 48% das famílias do país enquanto 23% aproximadamente dos estudantes das IES públicas e privadas provêm de famílias com esse nível de renda. As famílias que recebem mais de 10 salários mínimos são 11% das famílias do país alcançando 30% nas IES públicas e privadas. A renda familiar também é um aspecto importante na permanência dos alunos e nas possibilidades de conclusão dos cursos. Estudos do INEP (2006) mostram que, enquanto 26% dos alunos ingressantes pertencem a famílias com renda de mais de 10 salários mínimos, são 35,4% dos concluintes cujas famílias possuem essa renda. (BARREYRO, 2008, p.. 60).

Entretanto, o termo elite necessita ser mais bem compreendido, pois não se restringe a aspectos econômicos, ainda que a renda exerça forte influência no acesso, permanência e conclusão do curso.

O termo "elite" vem sendo utilizado de maneira indiscriminada com a equiparação entre camadas médias e camadas economicamente elevadas na estrutura social. ALMEIDA (2006, p. 13), ao pesquisar o perfil dos estudantes nas universidades públicas, sem negar a presença de estudantes provenientes de camadas com renda elevada, opõe-se à tese de elitização econômica do ensino superior:

O argumento é que não podemos pensar o termo elite como substantivo – "a elite" – quando analisamos o perfil dos alunos do ensino superior público brasileiro, a não ser que precisemos historicamente tal fato. Até 1930, no Brasil, o acesso ao nível superior era restrito aos indivíduos das camadas mais altas. Nos dias atuais, apesar das várias hierarquias e desigualdades presentes no sistema de ensino superior, outros atores sociais entraram em cena e disputam tal espaço.

A entrada de novos atores conduz a questionamentos sobre a elitização, entretanto, a presença de somente 10% da população entre 18 e 24 anos no ensino superior é de acordo com CARVALHO (2006) classificada internacionalmente como sendo de elite.

Ainda é importante levar em conta que, ao contrário do senso comum, diversos estudos vêm demonstrando que, apesar da brutal desigualdade de acesso ao ensino superior entre os ricos e os pobres, há maior participação das camadas mais pobres nas instituições públicas que nas suas congêneres particulares, materializada na menor participação dos 10% mais ricos, na maior parcela dos 50% mais pobres, na maior proporção de estudantes negros ou pardos e na menor renda média mensal familiar. (Idem, p. 994)

No entanto, esse movimento não é homogêneo, comporta contradições se discriminar-nos, por exemplo, o curso de Pedagogia no Brasil. Os resultados do Exame Nacional de Cursos de 2003 indicaram que 90% dos estudantes dos cursos de Pedagogia apresentavam renda familiar de até 10 salários mínimos (PINTO, 2004). Na Faculdade Santa Izildinha, no curso de Pedagogia, 44% dos estudantes apresentavam renda familiar de até três salários mínimos frente aos 23% nacionais, e 81% dos ingressantes na FIESI dispunham de renda familiar até seis salários mínimos. Com isso pretendemos afirmar que os cursos de Pedagogia públicos e privados trazem como uma de suas marcas a presença de estudantes situados em faixas de rendimentos que os coloca entre os de menor poder aquisitivo da população em seu todo.

Há um movimento contraditório de incorporação e acesso dos sujeitos das camadas populares ao ensino superior. O ingresso de estudantes de baixa renda econômica no curso de Pedagogia da FIESI compõe um quadro diferente do obtido nacionalmente, situando-se como um meio de acesso das camadas populares ao ensino superior confirmando-se o que declarava anteriormente ARROYO (2004) que ser professor é uma opção para as camadas populares e camadas médias baixas da população.

Se as condições sociais possibilitam de alguma forma ao sujeito popular ser professor, essa condição ganhou novos elementos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 (LDB/96) definindo a formação do professor em nível superior e abrindo uma polêmica discussão sobre quem o formaria e sob quais diretrizes curriculares. De certa forma, ao situar a formação do professor no ensino superior, a LDB/1996, mesmo que não explicitamente, contribuiu com a dinâmica expansionista da educação privada no Brasil e o ingresso do aluno das camadas populares no ensino superior:

Os mecanismos de facilitação de acesso ao ensino superior introduzidos pela LDB possibilitaram que os alunos das camadas populares tivessem suas chances de cursar o ensino superior ampliadas, isto porque muitas IES privadas adotaram o processo seletivo simplificado como forma de ingresso no ensino superior. Some-se a isto a multiplicação dos cursos sequenciais (ARRUDA, 2006, p. 18).

O curso de pedagogia da Faculdade Santa Izildinha insere-se nas dinâmicas de expansão de vagas e do acesso ao ensino superior. Esta expansão demanda a reflexão sobre os aspectos que dimensionamos nos planos econômicos, políticos e sociais. Essa expansão comporta contradições e polêmicas, como as situadas em torno do debate do currículo para os cursos de formação de professores.

O processo abordado levou-nos a refletir sobre o currículo e os sujeitos na medida em que estes se definem no bojo das relações sociais, políticas, culturais e econômicas que se estabelecem em determinados períodos. O currículo é uma palavra-chave e seu emprego deve ser examinado *“como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação”* (GOODSON, 2005, p. 17).

Nesse espírito empreendemos a reflexão que se apresenta a seguir.

## 2. A formação do professor: história, trajetória

Ser professor pode ser definido de modos variados, dependendo da perspectiva conceitual que se adote. Pelas características dos sujeitos pesquisados pensamos em abordar o tema a partir de uma interpretação lastreada na história que nos possibilite compreender a profissão docente na atualidade em sua multidimensionalidade constituída pelas dimensões técnica, política e ética que compõem sua identidade e saberes.

Em seu texto *O Legado Educacional do Longo Século XX*, SAVIANI (2006) demonstra que a periodização da educação brasileira não deve ser pensada como um dado empírico, mas como um modo de organizar os dados e explicar os fenômenos analisados de acordo com os critérios que se

estabeleça que possam ser políticos ou econômicos, externos à educação, ou internos, quando estruturais e pedagógico-didáticos, por exemplo.

No mesmo texto, SAVIANI (2006: 20) propõe que a educação seja periodizada em duas grandes etapas:

A primeira etapa compreenderia três períodos: o primeiro (1549-1759) corresponderia à pedagogia jesuítica, isto é, a escola pública religiosa entendida em sentido amplo; o segundo (1759-1827) estaria representado pelas "Aulas Régias" instituídas pela reforma pombalina, enquanto uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas, segundo a estratégia do despotismo esclarecido; e o terceiro período (1827- 1890) consistiria nas primeiras tentativas, descontinuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias

A segunda etapa corresponderia à história da escola pública a partir de 1890 com a implantação dos grupos escolares. Esta implantação foi progressiva e, em 1931, ocorria a regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias pela reforma Francisco Campos sob o ideário renovador ou escolanovista. A partir de 1931, aprofundou-se a regulamentação com as "leis orgânicas do ensino", culminando na LDB de 1961, Lei 4.024/61, que inauguraria um novo período denominado por SAVIANI (2006) de unificação da regulamentação.

Do primeiro período da segunda etapa (1890 a 1931), destaque-se o legado de que a educação de qualidade estaria centrada no professor e nos métodos, sendo, portanto, a formação associada à eficácia da escola primária. Os princípios pedagógicos visavam a simplicidade para a facilitação da aprendizagem fracionando-se os conteúdos; o formalismo dedutivo e a memorização graças à freqüente repetição dos mesmos conteúdos; a autoridade centrava-se no professor e propunha-se sanções e prêmios instaurando-se uma educação meritocrática, além de visar-se a intuição do aluno com o oferecimento de dados sensíveis e desenvolverem-se os processos de ilustração com objetos, figuras, etc. (SAVIANI,2006).

Assim, ser professor significava dominar conteúdos e transmiti-los de modo a que os alunos os memorizassem, supondo-se a permanência dos saberes escolares, no que ficou conhecido por

*educação bancária* a partir da obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (2005). Certamente não se concebe que o professor desconheça o que pretenda ensinar, mas nesse período (1890 a 1931) juntamente com a disseminação dos grupos escolares, e o ensino denominado por tradicional disseminaram-se conjuntamente pelo país tendo a escola paulista como modelo formalista e elitista, assim, a escola seletiva destinada a formar elites consolidou-se, tornando-se um dos referenciais até os nossos dias.

O escolanovismo ganha força a partir de 1931 e com O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) constituindo-se em divisor de águas, *“estabelecendo novos marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e idéias, e a certas realizações no campo educacional”* (XAVIER apud SAVIANI, 2006, p. 35). Destaque-se a relevância atribuída à formação de professores, especialmente os de ensino secundário, com caráter misto em que se pretendia combinar aspectos práticos e utilitários com a formação científica pura e desinteressada, resultando no curso de Pedagogia como bacharelado na Faculdade Nacional de Filosofia:

A base organizacional da formação em nível superior dos profissionais da educação, aí compreendidos os professores e os pedagogos, decorre dessa estrutura implantada em 1939 que, embora tendo sofrido algumas alterações e diversas contestações, no fundamental mantém-se em vigor ainda hoje. É este, pois, o legado que nos foi deixado pelo século XX (SAVIANI, 2006, p. 37).

A hegemonia do movimento renovador ou escolanovista consolida-se nos anos 60, quando enfrentará um processo de reorientação geral do ensino no país pelo regime militar implantado em 1964 quando

[...] novos interesses realmente *tornaram-se Estado*, efetivamente todo o sistema político, econômico, social, cultural e mais especificamente educacional passou a adequar seus objetivos a serviço do bloco de poder multinacional e associado, portanto, de um desenvolvimento capitalista monopolista. (FAZENDA, 1985, p.81).

No período 1961-1996, a nova orientação inaugurada pelo golpe militar a partir de 1964, promoverá a reformulação da legislação educacional buscando *“vincular o ensino aos mecanismos de*

*mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional*" (SAVIANI, 2006, p. 42). Nesse sentido, ganharia relevância as autorizações para a abertura e funcionamento de cursos isolados no ensino superior, além da institucionalização dos programas de pós-graduação (Parecer nº 77 CFE/1969).

De outro,

Se no primeiro período, compreendido entre 1890 a 1931, a concepção educacional predominante foi o Iluminismo republicano e, no segundo período, prevaleceu o ideário pedagógico renovador, todo este período foi dominado pela concepção *produtivista de educação*, cuja primeira formulação remonta à década de 1950 com os trabalhos de Theodore Schultz que popularizaram a teoria do capital humano (SAVIANI, 2006, p. 48).

A teoria do capital humano vincula a educação ao desenvolvimento econômico, à produtividade e distribuição de renda, motivando a predominância de uma concepção tecnicista do ensino, deslocando para o indivíduo a responsabilidade exclusiva por sua inserção no emprego e no desenvolvimento profissional, concebendo a educação como qualquer outro investimento e potenciadora da capacidade de trabalho. Portanto, as relações entre economia e educação são invertidas na concepção de *capital humano*, tornando a educação determinante e a economia determinada. Para FRIGOTTO (1989) a educação passa a "*explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda*" (p. 41), como as de mobilidade, reduzindo o processo educativo "*à função de produzir um conjunto de habilidades, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção*" (p. 40-41).

Resistindo aos embates, especialmente a partir dos anos 80, a concepção produtivista, mesmo questionada, adentra os anos 90. Nesse período, a polarização entre diferentes concepções de educação foi identificada por SINGER (1995, p. 5).

Mais do que nunca, a educação está hoje em debate, no Brasil e em todo o mundo. O universo dos educadores, educandos, administradores de aparelhos

educacionais, políticos e gestores públicos está dividido e polarizado em duas visões opostas dos fins da educação e de como atingi-los (SINGER).

SINGER (Idem) denomina de posição civil democrática aquela que compreende a educação e a escola como centrada na não-oposição entre a formação do cidadão e a formação profissional, objetivando a ampliação democrática pelo ensino que materialize a autonomia, a participação, a autoformação, a conscientização do educando *“sozinho ou em companhia de seus pares, sua auto-educação”* (Idem). Opondo-se a esta concepção temos a posição em prol do produtivismo que prepararia os indivíduos para um melhor ingresso no mercado de trabalho, enfatizando o acúmulo de capital humano, ou seja, o custo da formação compreendido amplamente como a somatória dos gastos empreendidos para desenvolver a capacidade produtiva do indivíduo. Acrescente-se, que o produtivismo dos anos 90 contou com a hegemonia neoliberal em dimensão mundial e, conseqüentemente, nacional; influenciando a implementação de políticas públicas que reformavam o Estado contendo seus gastos sociais e ampliando a sua esfera intervencionista em prol do capital, especialmente, o financeiro.

Relacionando a idéia de legado ao objeto de nosso estudo, podemos afirmar que a expansão do ensino superior nos últimos anos foi um dos componentes do processo que compreende a auto-reforma do Estado, a crescente internacionalização da economia e da vida nacionais, as privatizações de serviços públicos, mudanças aceleradas na legislação educacional e na implementação de orientações curriculares e instrumentos de avaliação em todos os níveis do ensino.

A partir da LDB 9.394/96, estabeleceu-se que a formação do professor de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental ocorreria no ensino superior. A Resolução sobre as DCN (2006) definiu e regulamentou o curso de Pedagogia como o lócus formador do professor de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Um novo perfil de professor emerge das DCN não mais restrito exclusivamente à docência, mas como participante da gestão, do planejamento pedagógico, do currículo, produtor e difusor de novos conhecimentos em espaços escolares e não-escolares.

Um dos aspectos fundamentais que constam das Diretrizes está no estabelecimento da articulação entre ensino-pesquisa-gestão, bem como em orientações que determinam a existência de políticas inclusivas, sociais, étnicas, vinculadas a um novo perfil de estágio que envolva possibilidades de práticas educativas pelos estudantes em seu momento de formação, valorizando-se a experiência.

De outro:

A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. (NÓVOA, 2006, p.6)

As DCN refletem a essa situação de *transbordamento das funções escolares* como define NÓVOA, como também, especulando um tanto, torna atrativo o curso de Pedagogia para aqueles interessados em educação, mas não propriamente na docência, ou ainda, em processos educativos não-escolares. A imagem tradicional do professor antevista somente em salas de aulas regulares e portadora de um “dom”, o de ensinar, parece-nos que vai sendo demolida na medida em que as DCN indicam a docência como profissão e o profissionalismo docente lastreado em competências e habilidades.

Assim, pode estar se distanciando no tempo a compreensão do professor como um ser que realiza a opção pelo magistério movido pela descoberta mágica de um dom que o impele inexoravelmente à docência.

Considerando a multiplicidade de estudos nos campos sociológico e educacional sobre o dom, não podemos mais nos basear na noção clássica, que o confunde com idéias de disposição inata, de bênção ou de graça, e que o associa a abnegação e sacrifício (VALLE, 2006, p. 182).

Para esta autora, o dom expressaria aspectos afetivos na escolha da profissão docente, bem como os relacionados à origem social, em uma combinação das idéias que os sujeitos fazem de si mesmos e da experiência vivida (Idem, p. 183).

A opção pelo magistério implica em uma imagem construída socialmente para a qual concorrem elementos provenientes da produção acadêmica, como de outros componentes que se movimentam no cotidiano. Surgem definições do ser professor referenciadas em parte na sua própria atividade relativizada aos seus saberes, ao seu ofício de ensinar.

Penso que a discussão sobre o que precisamos ensinar a quem, na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas. É discussão que precisa sempre se renovar, ainda mais que nossa escola tem tido dificuldade de decidir o quê e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos. Fracasso e exclusão continuam a marcar nossa escola. As teorizações que temos produzido por meio de nossas pesquisas não tem contribuído, como gostaríamos, para enriquecer a prática curricular em nossas salas de aula e promover mais aprendizagem. Ou seja, a teoria e a prática não se encontram tanto como seria de desejar (GARCIA & MOREIRA, 2006, p.7).

Para MOREIRA (2006) o professor deve ser aquele que domina muito bem o conhecimento científico e é capaz de desenvolver estratégias que permita o estabelecimento de uma série de relações pelo aluno diante do conhecimento. Complementa afirmando que o professor, certamente, não precisa dominar apenas o conteúdo que ensina:

Precisa de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje, precisa entender as relações entre processo educativo, a escola e a cultura (Idem).

Para tanto, o professor necessitaria compreender como se processa a aprendizagem estando atento ao aluno como sujeito real e concreto que difere do modelo – se o tiver - que gostaria de encontrar em sala de aula, sendo indispensável o conhecimento sobre os processos sociais de mudança que se refletem na educação.

ARROYO (2004) afirma que para conhecer melhor o aluno, o professor necessita refletir sobre o olhar que tenha de si mesmo, a sua auto-imagem, reeducando o seu olhar, sabendo mais do aluno, superando indiferenças e desenvolvendo uma empatia estimulante, pois

A maneira como os enxergamos pode ser determinante da maneira como lhes ensinamos e os educamos. Pode ser determinante da maneira como vemos nossa

humana docência. Passamos a ver a informação, os conhecimentos, as teorias e técnicas de ensino-aprendizagem, e até os resultados das provas com outra luminosidade. São alunos concretos com histórias e culturas que estão sendo provados e julgados, condenados ou aprovados. Nos veremos ensinando e avaliando seres humanos. (p.62)

A necessidade de melhor conhecer o aluno situa-se na compreensão de que o professor não seleciona as suas condições de trabalho, sendo o âmbito das decisões que toma limitado e influenciado externamente por guias curriculares, avaliações externas, influência de outros professores, meios disponíveis que *“condicionam o grau de autonomia do professor e o sentido no qual a exerce”* (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 171), e a esses condicionantes externos o professor pode submeter-se, resistir ou conflitar; *“uma formação pouco sólida, tanto no terreno cultural ou científico como no estritamente profissional ou pedagógico, facilita essa acomodação às instâncias políticas, burocráticas e aos meios didáticos elaborados fora da escola”* (Idem). A busca por compreensão de si, do seu trabalho, constitui a necessidade pela qual o professor busca se aprimorar em sua formação encaminhando o sentido de construção de sua identidade para a qual possuir uma cultura geral ampla e *“um profundo conhecimento do que lhe é específico, o campo do conhecimento do qual ele diz: sou professor”* (GARCIA & MOREIRA, 2006, p.7) incidem. Formação e docência se entrelaçam na constituição da identidade docente, o *ser professor*, tanto mais quando a sua atividade docente ocorre simultaneamente ao formar-se.

Assim, *“é mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”* (GAUTHIER, 2006, p. 28).

Em contrapartida, ser professor é definido em outras acepções que o enquadram no exercício exclusivo do chão da sala de aula e em competências relacionadas aos conteúdos julgados essenciais a serem transmitidos. O que para TARDIF (2008, p. 25) significa que *“a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas”*. Em

outro sentido, TARDIF (2008) estabelece a aceção de que o trabalho docente seja uma atividade interativa, pela qual o objeto de seu labor, o outro, constitui a *matéria prima* de seus esforços:

O importante aqui é perceber que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a "matéria-prima" do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores (Idem: p. 20).

As concepções de TARDIF (Idem, p. 18) são lastreadas na denominada sociedade do conhecimento em que *"grupos profissionais, cientistas e técnicos ocupam progressivamente posições importantes e até dominantes em relação aos produtores de bens materiais"*. Novos grupos de especialistas estariam surgindo mediante as novas tecnologias produtivas e burocrático-administrativas que demandariam conhecimentos formais, abstratos e de alto nível. A profissão professor exigiria qualificação elevada e conhecimentos complexos e *"constituiria a chave para a compreensão da sociedade atual"* (Idem, p. 17). Assim, o trabalho central não é mais o produtivo, mas o interativo, cuja centralidade, por sua vez, repousaria sobre a atividade do professor.

As sociedades do conhecimento ou dos serviços teriam suplantado a sociedade originada na Revolução Industrial, e para referendar tal concepção, TARDIF (2008) indica a crescente diminuição da categoria dos trabalhadores produtivos que não constituiria *"o principal vetor da produção e da transformação dessas sociedades"*, o trabalho essencial estaria nas profissões especializadas que demandam constante renovação de conhecimentos firmados nas ciências naturais e sociais. A dinâmica de produção e obsolescência dos saberes traria a exigência de educação ou reeducação constante, além de competências e habilidades para lidar com as incertezas que demandam criatividade e flexibilidade nos processos sociais. Portanto, o *professor* seria um especialista cuja profissão se renova constantemente e a este aspecto, o docente deve estar voltado buscando sempre aprimorar seus saberes, estratégicos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

TARDIF (2007) contrapõe à distinção entre educadores e pesquisadores - os professores e a comunidade científica - *"destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si"* (p.35) os saberes docentes *"formado pela amálgama, mais ou*

*menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”* (p.36) ganhando sentido em situação de trabalho particular, enraizado numa instituição e sociedade, não sendo apenas um meio de trabalho, mas produzido e modelado no/pelo trabalho. Significando, que o professor ao aprimorar-se, o que conduz à reflexão de si e de seu trabalho, torna-se consciente do próprio saber, o que pode imprimir-lhe uma prática, dialógica com seus alunos, característica de uma atuação transformadora, e para nós, qualificada.<sup>15</sup>

Em suma, as diferenciadas perspectivas do ser professor vão desde o domínio de conteúdos à capacidade de relativizá-los à complexidade social. Por sua vez, ser professor, executar o trabalho docente, também é algo não só dotado de complexidade, mas se trata de um campo polêmico, de pouco consenso. Para FERNANDES & SÁ (2001) as dificuldades de estudos do trabalho docente são geradas pelo fato dele situar-se no setor de serviços gerando uma série de questionamentos como ser ou não produtivo, a qual classe social pertenceria em meio a dois processos antagônicos, a saber, profissionalização e proletarização.

Portanto, tais questionamentos vão além do processo de trabalho do professor, em suma, do trabalho de ensinar. Remetem às relações que se estabelecem entre trabalhos singulares e a totalidade do trabalho na sociedade.

Analisando a produção investigativa sobre o trabalho docente na década de 1990 no Brasil, TUMOLO & FONTANA (2008) afirmam que os autores que pesquisaram o trabalho docente, quase na sua totalidade, fizeram-no restringindo suas análises ao processo de trabalho e que questões como as levantadas por FERNANDES e SÁ (2001) somente podem ser respondidas adequadamente se consideradas as relações sociais de produção. Destacam ainda que o autor referenciado na maioria dos estudos na década de 1990, Mariano Enguita não diferencia entre um e outro processo confundindo categoria com classe social ao situar diferenças entre profissionais e proletários relativizadas à autonomia e controle do processo de trabalho:

---

<sup>15</sup> O saber docente será aprofundado neste Capítulo em seu subitem 5: *Saberes Mobilizados na Formação*.

A urbanização e a expansão do ensino público e privado, e a conseqüente hierarquização da organização escolar, com a figura do diretor e dos especialistas educacionais, resultaram numa redução da autonomia docente no processo educacional. A padronização dos programas de ensino e dos currículos escolares contribuiu para uma diminuição na participação do professor no resultado do seu trabalho, já que estas regulamentações influenciam no conteúdo que o professor deve ensinar e em como ele irá ensinar. Este processo, na análise de Enguita (1991), numa aproximação dos docentes aos proletários, embora a qualificação requerida para o desenvolvimento de sua atividade e a conservação, em grande parte, do controle sobre o seu processo de trabalho os coloquem próximos dos profissionais. Assim, os docentes encontram-se nesse lugar intermediário, nesta ambivalência entre profissionalização e a proletarização, chamado das semiprofissões (TUMOLO & FONTANA, 2008, p. 164).<sup>16</sup>

Para estes autores, os professores são profissionais que dependendo das condições em que realizem os seus processos de trabalho (o trabalho docente, trabalho de ensinar) inserem-se de maneiras diferenciadas nos processos de relações sociais de produção pertencendo a classes sociais distintas. Distinguem cinco diferentes modos de situar os professores:

- Pelo valor de uso,
- Por conta própria como *autônomos*,
- No serviço público,
- Em escolas privadas,
- Na filantropia ou associações comunitárias.

O professor *pelo valor de uso* realiza seu trabalho sem esperar receber proventos, por exemplo, ao ensinar alguém da família. No trabalho *por conta própria* o professor não recebe salários, ainda que cobre por suas aulas, o pagamento não é intermediado; *no serviço público* recebe salários, o Estado os provê sem o intuito de valorizar rendimentos ou aplicações de capital; *na filantropia ou associações comunitárias* o objetivo ainda que o professor receba salários é o de desenvolver ações afirmativas e solidárias sem o propósito de valorizar capitais; nas *escolas privadas* o trabalho docente valoriza o capital submetendo-o a relações sociais de produção, inserindo o professor na classe proletária por sua produção de mais valia.

---

<sup>16</sup> Referem-se ao texto de Mariano Enguita **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**, publicado em Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, p. 41-61, 1991.

Para LESSA (2007) o trabalho docente situaria o professor, ainda que trabalhador, em uma classe intermediária mesmo que valorizasse o capital por seu labor em escolas privadas produzindo mais valia. Para este autor, a definição de classe social acha-se na produtividade, e esta é efetivada pelos trabalhadores proletários do campo e das cidades na produção de bens materiais ou toda a riqueza. A distinção situa-se no fato de que *“o proletário vive do ‘conteúdo material da riqueza’ que ele próprio produz, o mesmo não pode ser dito do mestre-escola”* (Idem, 179).

Parece-nos que, do ponto de vista das relações sociais de produção, os professores, de fato, inserem-se em uma camada intermediária conforme analisa LESSA (2007). Entretanto, isso é insuficiente para definir a profissão docente e o ser professor mesmo que elucide a questão das classes sociais mediante a posição que ocupam nas relações sociais de produção. Se TUMOLO e FONTANA (2008) identificam uma série de estratos sociais e, mesmo que não queiram, ainda situam o professor pelo seu processo de trabalho, LESSA (2007) tende a explicar a profissão docente somente nos marcos da prestação de serviços adaptados à ordem existente.

Para GRAMSCI (1978), os professores exercem atividades intelectuais específicas e por sua posição tenderiam para as classes fundamentais <sup>17</sup> da sociedade (proletariado ou burguesia) em conflito:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função (Idem, p. 3)

Assim, tender ou não para o seu grupo de origem demandaria a construção consciente de sua identidade e da compreensão de seu trabalho como prática social instituída:

As idéias de Antonio Gramsci e Paulo Freire se particularizam num ponto absolutamente importante, a saber: a importância que o protagonismo humano exerce no processo de transformação da sociedade. Em suas propostas, há uma recusa explícita às visões fatalistas, deterministas e mecanicistas, relativamente à constituição de uma sociabilidade que, por via revolucionária, supere a exploração

---

<sup>17</sup> STAVENHAGEN, afirma que *“a divisão da sociedade exclusivamente em duas classes antagônicas representa uma tendência histórica e não uma realidade de cada etapa histórica”* (p. 139) e ainda *“há estratificações que não se baseiam, à primeira vista, nas relações de classes, por exemplo: as categorias ocupacionais de prestígio”*, dentre as quais insere os professores e que estas categorias prestigiadas *“têm origem numa situação de classe e não podem ser realmente compreendidas se não as relacionarmos com esta”* (apud BERTELLI a.e. 1966, p. 145)

do homem pelo homem, assim como o desrespeito à dignidade humana (OLIVEIRA, 2008, p.1).

Assim, tender ou não para uma das classes sociais não só se caracteriza por sua origem, mas também remete a opções que o sujeito faz imbricado em relações sociais dinâmicas e mutáveis. As decisões demandam autonomia para concretizá-las, e a melhor forma de compreendê-la (a autonomia) está no que Paulo Freire definiu como um processo de tomada de consciência sobre si e o mundo, um posicionamento ativo e reflexivo, a práxis libertadora.

Creio importante chamar a atenção nesta altura para algo que se acha enfatizado na *Pedagogia do Oprimido* – a relação entre clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça (FREIRE, 2006, p. 42)

Os professores compreendem e formulam suas identidades a partir dos processos de trabalho que vivenciam, como do aprendizado que não cessa em seu labor e nos diferentes espaços em que a sua existência pessoal e profissional se realiza. O espaço da formação constitui parte significativa do ser professor compondo um de seus saberes (TARDIF, 2008). O modo como se situam frente ao seu trabalho e à sua formação são significativos para a tomada de decisões - parte integrante do processo de conscientização-, pois *“a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”*. (FREIRE, 2001, p. 30)

Os significados atribuídos por eles professores a sua condição ganha importância como reflexo dos processos em que estão envolvidos e exigem deles o protagonismo, ou a consciência dos próprios atos e, na especificidade docente, na reflexão do próprio processo de trabalho como ponto de partida para elucidar a inserção social do professor. Ser professor implica em poder realizar uma educação de outro tipo que por saber-se inconclusa é crítica e *“a consciência crítica, quando reflete sobre si (sobre seu conteúdo) torna-se verdadeiramente autoconsciência”* (VIEIRA PINTO, 2005, p. 60).

Pensamos essas complexas relações entre trabalho docente e classe social, processos de trabalho e de conscientização mediante a perspectiva de nossa pesquisa pela qual ao se investigar os significados que os estudantes-professores atribuem ao próprio trabalho e estudos no curso de formação inicial.

### 3. Currículo, Controle e Emancipação

O currículo constitui uma área do conhecimento sendo, portanto, objeto de inúmeras interpretações cujas intencionalidades somente poderão ser dialeticamente compreendidas na medida de sua historicidade e caracterização crítica ao seu *existir* contemporâneo explicitado adequadamente.

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Discutir o currículo implica necessariamente elucidar à própria teoria que orienta a análise que se pretenda realizar. Se não há neutralidade no currículo (APPLE: 2006), refleti-lo não é algo isento, sem propósito. Assim sendo, o que nos motiva em última instância é alcançar uma reflexão adequada capaz de conferir inteligibilidade à realidade concreta objetivando em sua explicitação situar o seu movimento dinâmico, contraditório e dialético no intuito de transformá-la.

Compreendemos o currículo como sendo uma escolha cultural que, exigindo necessariamente uma leitura de mundo, implica em conceber a docência como tarefa crítica, transformadora e profissional, capaz de suplantar a mera transposição do conhecimento para a sala de aula que é *“uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa”* (FREIRE, 1986, p. 97).

O currículo é uma seleção de conteúdos da cultura que, de modo seqüencial, serão desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem.

[...] o modo como os elementos culturais são organizados em situações escolares apresenta certa singularidade, que constitui um tipo peculiar de saber – o *saber escolar*. Na prática, o currículo tem se revelado uma espécie de reinvenção da cultura. Estudos sobre a história do currículo e a história das disciplinas escolares demonstram que a produção e veiculação do saber escolar seguem trajetórias sinuosas e tumultuadas, num processo de lutas de diversas dimensões (SAVIANI 2000, p. 1-2).

Um currículo, portanto, é uma escolha entre outras possíveis, compreendendo intenções, conflitos e negociações que delimitam orientações, programas, matrizes curriculares, disciplinas e conteúdos. Tais escolhas definem como se reparte socialmente a cultura selecionada às distintas coletividades sociais, o que se deve ensinar. GIMENO SACRISTÁN (2000, p. 124) alerta que *“na escolarização, em suma, não se aprende tudo, nem todos aprendem o mesmo, daí que o primeiro problema curricular tem um significado social e político”*. Prossequindo o seu raciocínio, o pesquisador espanhol afirma que:

A cultura contida nos currículos já formulados ou planejados para a escola sofre outra série de modificações quando se desenvolve num meio escolar concreto, em contextos que poderíamos chamar internos. Podemos apreciar o currículo elaborado e formulado num documento oficial ou num livro-texto como algo objetivo, por exemplo, nas prescrições que a administração faz, mas esses conteúdos são transformados, por sua vez, dentro de contextos escolares concretos (*o contexto da realização*). (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 129)

Assim, destaca-se o caráter processual do currículo expresso em diversos âmbitos de decisões e realizações, relacionados e interdependentes (Idem, p. 139):

- O currículo prescrito e regulamentado (âmbito das decisões)
- O currículo planejado (para professores e alunos)
- O currículo organizado (práticas no contexto escolar)
- O currículo em ação (reelaboração do currículo na prática)
- O currículo avaliado (práticas de controle externas e internas)

O currículo em ação deveria ser o ponto de convergência de todos os outros âmbitos *“por constituir-se espaço para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem, a razão de ser da própria instituição escolar”* (SAVIANI, 2000, p. 5). Considerando-se o currículo em ação como a organização do tempo e espaços escolares, atentando-se para o fato das necessidades de ensino e aprendizagem *“ultrapassarem as paredes da sala de aula e os muros da escola [...] as demandas educacionais são infinitas”* (Idem, p. 6-7). Portanto, as demandas não se esgotam nas disciplinas, conteúdos prescritos; antes exige que o currículo em sua reelaboração atenda às necessidades dos alunos e estas ganham outra dimensão quando se trata de estudantes que exercem a docência. As relações entre o contexto interno da instituição de ensino e o externo advindo das práticas que seus estudantes-professores realizam em outras instituições compõem uma relação conflituosa e negociada que caracteriza o currículo em ação no cotidiano do curso de pedagogia pesquisado. Concebemos ainda que o currículo em ação parta do currículo oficial cujas diretrizes para o curso de pedagogia, transcorrido um longo período de embates em torno de sua significação, definiu-se há poucos anos. Para compreender esse processo devemos considerar o currículo como contingencial e histórico, sujeito a mudanças e flutuações, apresentando continuidades e discontinuidades, sendo um processo que não é lógico em si, mas

Um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimento, se é que se pode utilizar tal expressão depois de Foucault. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados válidos (GOODSON, 2005, p.08).

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia (DCN) em 2006 apresentou-se como lógica e racional, incidindo sobre a identidade do curso e de sua finalidade profissionalizante. São orientações gerais cuja ênfase recai sobre a flexibilidade estrutural dos cursos condutora às demandas do mercado de trabalho, integrando ensino, pesquisa e extensão, pautados no desenvolvimento de competências e habilidades gerais. A organização curricular definiu-se pela

docência como base da formação e pela flexibilidade do currículo e da organização de conteúdos em três núcleos de estudos, *estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores* apresentados como alternativa aos currículos mínimos (SCHEIBE, 2007, p. 8).

Nesse sentido, a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN) deve ser realizada obrigatoriamente a partir da compreensão histórica dos percursos que levaram à sua elaboração e promulgação, envolvendo de modo articulado concepções prévias sobre o currículo que incidem sobre diferentes aspectos epistemológicos, políticos e econômicos, bem como, a concepções pré-ativas do currículo, delimitadoras do currículo como prática.

As concepções prévias ou pré-ativas do currículo, transmitidas pelo passado *“delimitam o debate contemporâneo”* (GOODSON, 2007, p. 20) e estabelecem um roteiro pelo qual as instituições de ensino superior estruturam seus cursos. Essa transmissão não é desinteressada ou neutra, há intencionalidades conformadoras das circunstâncias de seu estabelecimento, ou seja, se o currículo é artefato legado por circunstâncias, estas, por sua vez, são criadas e recriadas em um processo de rupturas e permanências, de conflitos.

O curso de pedagogia apresenta alguns problemas relativos à sua identidade ainda que as DCN, Resolução CNE/CP nº. 1/06 (BRASIL, 2006b), tenham definido a pedagogia centrada na docência e incorporado a compreensão da Pedagogia como campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. No período que antecedeu à aprovação das DCP surgiram inúmeras posições disputando o conceito Pedagogia e a formação do pedagogo, dentre elas três se destacaram:

A primeira é a posição do Conselho Nacional de Educação, a segunda foi defendida pela ANFOPE, CEDES, ANPEd e FORUMDIR e a terceira expressa-se no Manifesto de Educadores Brasileiros (2005). Das duas forças externas ao Estado, a ANFOPE conseguiu assegurar algumas de suas demandas, particularmente a assunção da base docente como exigência a ser cumprida na formação do Pedagogo. Entre os autores que defendem essa perspectiva destacam-se Leda Scheibe (1996, 2001, 2004, 2006), Helena de Freitas (2006), Iria Brezinski (1996, 2006), Márcia Aguiar (2005, 2006). Do lado oposto, estão os signatários do Manifesto, Selma Garrido

Pimenta (1999, 2001, 2002, 2004), José Carlos Libâneo (1998, 2002a, 2002b, 2005, 2006a, 2006b) e Maria Amélia Franco (2002, 2003, 2005). (VIEIRA, 2007: p.7) <sup>18</sup>

Organizadas em torno da docência, gestão e pesquisa, as DCN enfatizam a licenciatura como eixo central na formação do pedagogo. Assim, a gestão e o conhecimento (pesquisa) são atribuídos às funções docentes ampliando-se demasiadamente a concepção de ação docente conforme disposto em seu parágrafo único do Artigo 4º:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

A ação docente, por sua amplitude, resulta descaracterizada. Parece-nos que o problema sempre presente *“na história do curso de pedagogia no Brasil: a tensão entre a formação do pedagogo enquanto generalista ou enquanto especialista em educação”* (SILVA, 2006, p. 98), não só é ressignificada, como permite a emergência de novas contradições e paradoxos, especialmente quando, ao se tentar superar a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, a Resolução CNE/CES nº 1, de 15 de maio de 2006 não se refere à formação do pedagogo, mas a do licenciado em pedagogia.

Ao declinar da especificidade do campo de atuação do pedagogo este é definido exclusivamente como professor ao mesmo tempo em que o seu campo de atuação é ampliado. Além da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, competirá ao egresso do curso de pedagogia, de acordo ao Artigo 5º das DCN, *trabalhar em espaços escolares e não-escolares, em*

---

<sup>18</sup> VIEIRA, Suzane da Rocha. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor? Dissertação de mestrado, UFSC, orientador Olinda Evangelista, 2007, 151 págs. Mimeog.

*diversos níveis e modalidades do processo educativo; participar da gestão das instituições; realizar pesquisas; atuar como agente intercultural; promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade,* dentre outros atributos. Podemos relacionar tais atribuições às mudanças ocorridas na vida social e produtiva o que demandaria múltiplas formas de organização curricular para a formação do professor.

Por se tratarem de referência para as IES, as DCN em seus princípios orientadores remetem e permitem aos cursos, na organização de seus programas de formação, maior flexibilidade em seus currículos indicando áreas do conhecimento ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. Com isso, os princípios dessa reestruturação curricular situam-se na *“dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral e definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais”* (SCHEIBE, 2007, p. 45).

Assim, caberia aos cursos *solucionar* a ineficiência prática da proposta, ou seja, por ampliar-se demasiadamente o perfil da Pedagogia e salientar-se a docência como foco da formação, cria-se um paradoxo em que as atribuições do professor ampliam-se e a formação reduz-se ao conhecimento tácito<sup>19</sup> com a primazia da prática. Esta se configura como princípio, cujas competências são compreendidas *“como capacidades de realizar tarefas práticas, desvalorizando, e mesmo declarando desnecessário, o conhecimento científico”* (KUENZER, 2006, p. 15).

Corporifica o ser professor à sua qualidade profissional, objeto de estudos e de proposições. A qualidade profissional do professor, usualmente, relaciona-se à sua formação e experiência, combinação resultante de seus conhecimentos e da aplicação dos mesmos. Com um *bom professor* os alunos aprenderiam.

---

<sup>19</sup> Conhecimento tácito: *“se insere no âmbito das dimensões subjetivas do trabalho, formas inconscientes e geralmente não reconhecidas através das quais os trabalhadores, mesmo desqualificados, utilizam o saber da experiência para resolver situações novas ou não previstas nos processos de trabalho procedimentados”.* (JONES e WOOD apud KUENZER, 2006, p. 14).

Ao conceber o perfil profissional do professor nos vemos diante de juízos valorativos que se ancoram em pressupostos ideológicos situados na realidade concreta de nossa sociedade e na escola, um de seus componentes essenciais. Assim, a questão dos encontros e desencontros entre os saberes da experiência e os da formação inicial em um curso de pedagogia ganham novos contornos e vertentes que necessitam ser explicitados. Discutir a formação inicial e continuada exige que se defina o ser professor, sua identidade, bem como a do curso de pedagogia e a de um curso que é o objeto de nossa investigação.

Concebemos que diferentes elementos se entrecruzam, repelindo-se e atraindo-se na definição de um perfil profissional do professor: as regulações advindas do Estado e do Mercado, as concepções sobre a profissionalidade docente, a identidade da pedagogia, a situação de classe e gênero e a cultura *escolar* de uma IES específica. Tais elementos demandam abordagens próprias, se ao Estado cabe o aparato jurídico-político regulatório dos cursos superiores, as regulações econômico-políticas do Mercado mediatizam as características burocrático-administrativas das IES, que por sua vez estruturam um modo de ser particular vinculado aos aspectos macros da organização do ensino superior e dos cursos de pedagogia. O campo do currículo ocupa posição central pelo qual os diferenciados elementos em contradição ganham forma. Sem desprezarmos as características econômicas, políticas e sociais que nosso tema envolve, julgamos o currículo como ponto de partida para a elucidação da realidade que intentamos conhecer.

Julgamos que os fatores econômicos sejam determinantes, mas em última instância, outros aspectos implicam em como os impactos advindos da base material da sociedade são assimilados e repelidos, gerando adesões e resistências. As características sociais dos alunos, majoritariamente do gênero feminino, o tipo predominante de trabalho que executam, bem como a peculiaridade de professores, gestores e mantenedores conformam uma cultura *sui generis* e dinâmica, incidindo sobre as concepções do que significa ser professor.

#### 4. Saberes mobilizados na formação

As pesquisas sobre os saberes docentes avolumaram-se nos últimos vinte anos na América do Norte, na Europa e em diferentes países de cultura anglo-saxônica (BORGES, 2001). Essa vasta literatura constitui o referencial privilegiado no Brasil para a constituição de um campo próprio de investigação que objetiva a compreensão de novos enfoques e paradigmas da prática docente e dos saberes dos professores.

Em nossos esforços privilegiamos os estudos e as tipologias elaboradas por GAUTHIER (2000, 2006), TARDIF (2005, 2007) e seus colaboradores, antepondo-as à CHARLOT (2000) e relacionado-as à classificação proposta por MEDEIROS (2005) acerca dos saberes docentes identificados por ele na obra de Paulo Freire.

Para GAUTHIER, NUÑEZ e RAMALHO (2000, p. 5) as categorias profissão e profissionalidade no magistério, muitas vezes, são compreendidas por meio de uma transposição de sentido *“relativa às características das profissões historicamente mais definidas (médico, advogado, engenheiro, etc.)”*, motivando a

[...] necessidade de conscientizar os professores a respeito do significado e implicações que tem para a categoria ser reconhecido como um profissional e que desafios esta perspectiva de profissionalidade passa a ser exigida para o trabalho do ensino (novo estilo pedagógico profissional) e seus trabalhadores (nova performance). (Idem)

TARDIF (2007), TARDIF e LESSARD (2008), GAUTHIER (2006) e demais pesquisadores a eles associados concebem o professor como um prático reflexivo e entendem o ensino como um fazer profissional apoiado em um repertório consistente de conhecimentos, constituindo a prática um lugar de formação e produção de saberes.

Para GAUTHIER (2006, p. 393) seus esforços se concentram na proposição de uma teoria geral da pedagogia definida como um empenho para a profissionalização do magistério:

[...] uma construção conceitual que integraria dimensões especulativas e empíricas, que estaria preocupada ao mesmo tempo com os elementos primordiais da tradição

pedagógica, com os saberes oriundos das ciências da educação e com os saberes essenciais oriundos do encontro, com a confrontação com o diálogo entre os práticos e os pesquisadores; uma teoria preocupada com o ensino e a aprendizagem, com o conjunto dos métodos, com os processos e procedimentos através dos quais se ensina e se aprende na complexidade do contexto real da sala de aula comum.

TARDIF (2007) busca, por sua vez, estabelecer a pluralidade e heterogeneidade dos saberes docentes, destacando o saber da experiência como núcleo vital do saber docente *“que não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”* (p. 54). O reconhecimento dos saberes experienciais por outros grupos produtores de saberes, como os universitários formadores de professores seria estratégico aos professores para a profissionalização e formação do magistério..

Para GAUTHIER (2006) a atuação dos professores pode ser compreendida a partir de dois obstáculos fundamentais que se interpuseram à Pedagogia, o *ofício sem saberes e saberes sem ofício*.

- Ofício sem saberes: uma simplificação do ensino como mera transmissão de conhecimentos, bastando, portanto, conhecer o conteúdo de ensino, ou ter talento e seguir a intuição, ter bom senso ou experiência e cultura.
- Saberes sem ofício: originados nas Ciências da Educação, ou seja, são os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos despreocupados em relação às necessidades concretas de professores e alunos, negando em uma versão universitária científica e reducionista da complexidade do real e impedindo *“o surgimento de um saber profissional”* (Idem, p. 27)

A superação de tais obstáculos somente seria possível com o *ofício com saberes*, constituído por uma espécie de reservatório de vários saberes no qual os professores se abastecem frente às *“exigências específicas de sua situação concreta de ensino”* (GAUTHIER, 2006 p. 28), classificando-os em:

- **Saberes disciplinares**, (a matéria) referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado;
- **Saberes curriculares** (o programa), relativos à transformação da disciplina em programa de ensino;
- **Saberes das Ciências da Educação**, específicos não estando diretamente relacionados com a ação pedagógica;

- **Saberes da tradição pedagógica** (o repertório), concernentes ao saber de dar aulas que adaptados e modificados pelos saberes experienciais, podem ser validados pelo saber da ação pedagógica;
- **Saberes da experiência**, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular;
- **Saberes da ação pedagógica** (o uso), referente ao saber experiencial tornado público e testado.

Esclarece ainda GAUTHIER (Idem, p. 35) que objetiva revelar *“um tipo específico de saber presente no reservatório geral de conhecimentos do professor: o saber da ação pedagógica”*.

TARDIF (2007), por sua vez, afirma que pretende escapar de dois perigos: o *mentalismo* e o *sociologismo*. O primeiro que reduz o saber a processos mentais (representações, esquemas, imagens, etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos e o segundo que associa o saber dos professores a outra coisa que não a si mesmo, eliminando a contribuição dos atores (professores) na construção concreta do saber. Para ele *“o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam, à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo”* (p. 15). Portanto, o saber é sempre localizado, íntimo a *“uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.)*, um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”. (Idem) O trabalho, desse modo, é um fio condutor pelo qual o saber pode ser compreendido, pois está a serviço do trabalho docente e as relações dos professores com o trabalho nunca são *“estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”* (Idem, p. 17.)

TARDIF (2007) situa o saber do professor a partir de seis fios condutores:

- **Saber e trabalho** - o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula: são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

- ***Diversidade do saber***, pois entende que o saber dos professores é plural, compósito e heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer bastante variado e, normalmente, de natureza diferente.
- ***Temporalidade do saber*** - onde reconhece o saber dos professores como temporal, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.
- ***A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber***, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais. É no contexto do ensino que o docente desenvolve certas disposições adquiridas na e pela prática real.
- ***Saberes humanos a respeito de saberes humanos***, expressa a idéia de trabalho interativo, um trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana.
- ***Saberes e formação profissional*** provêm dos anteriores, ou seja, expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

TARDIF (2007) classifica os saberes da seguinte forma:

- ***Saberes da formação profissional*** (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores;
- ***Saberes disciplinares*** são saberes sociais, próprios dos diferentes campos do conhecimento (disciplinas), definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente;
- ***Saberes curriculares*** aqueles que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar define, seleciona e apresenta modelos da cultura erudita e de formação,
- ***Saberes experienciais*** aqueles nascidos da experiência e por ela legitimados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de *saber-fazer* e de *saber-ser*.

Para ALMEIDA e BIAJONE (2005, p. 9), TARDIFF e GAUTHIER

[...] dedicam-se a investigar a mobilização dos saberes nas ações dos professores e compreendem os educadores como sujeitos que possuem uma história de vida pessoal e profissional e que, portanto, são produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática.

Assim, as classificações sobre os saberes docentes que realizam são de grande proximidade por ambos defenderem uma epistemologia da prática profissional, definida por TARDIF (2007, p. 255) como *“o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”*<sup>20</sup>. GAUTHIER (2006, p. 18), por sua vez, afirma ao se apropriar da máxima do oráculo de Delfos, “conhece-te a ti mesmo”, que o empenho das pesquisas dos últimos anos em tentar definir o ensino pode ser interpretado como incentivo ao professor para que se conheça. Com isso, o professor identificaria *“os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, habilidades e as atitudes envolvidas no magistério”*. Para o magistério, então, o planejamento é entendido como uma ferramenta da prática de ensino *“um instrumento de reflexão contínua como parte dos processos de construção/reconstrução de saberes, no avanço profissional do professor”*. (GAUTHIER, RAMALHO, NUÑEZ, 2000, p.7)

Portanto, TARDIF, GAUTHIER e seus colaboradores preconizam o reconhecimento dos professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes cujo repertório sobre o ensino define o que sejam, fazem e sabem. Em relação à formação, esse reconhecimento constituiria a base para a formulação de programas que superassem modelos aplicacionistas do conhecimento. TARDIF (2007) advoga que a formação deveria formar “práticos reflexivos” o que se poderia atingir pela incorporação das pesquisas sobre saberes docentes nos programas dos cursos de formação de professores.

ALMEIDA e BIAJONE (2005, p. 13) afirmam que GAUTHIER e TARDIF defendem a superação do modelo de formação baseado na racionalidade técnica e para TARDIF (2007)

[...] o modelo baseado na *racionalidade técnica* apresenta dois problemas epistemológicos: primeiro, por ser idealizado de acordo com uma lógica disciplinar, e não conforme uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidade do trabalho dos professores; e, segundo, por tratar os alunos como espíritos virgens, não levando em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino.

---

<sup>20</sup> Grifos do autor.

Ao modelo aplicacionista pode ser associada a concepção tradicional da relação entre teoria e prática pela qual *“o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, idéias preconcebidas, etc.”* (TARDIF, 2007, p. 235). Para superar ao modelo aplicacionista propõe que na formação de professores deve-se reconhecer que estes têm o que dizer a respeito de sua própria formação e esta necessita que os conhecimentos dos práticos se façam presentes no currículo da formação levando-se em conta *“os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação”* (p. 242). Defende ainda a unidade da profissão docente em todos os níveis de ensino:

Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante do professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum. (Idem, p. 244)

Concordando com TARDIF, de que a crítica ao próprio trabalho deva ser uma constante ao professor, DUARTE (2003) nos chama a atenção para o risco de secundarizar o saber/teórico/acadêmico na formação de professores. Afirma que TARDIF não apresenta a contradição entre teorias professadas e teorias realizadas como uma exceção, mas como regra e, conseqüentemente, *“a superação desse problema não estaria na busca de coerência com a teoria professada, mas sim no seu abandono e no reconhecimento de que a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática”*. (Idem, p. 606)

TARDIF (2007) em sua classificação inclui os saberes disciplinares e os curriculares pelos quais as instituições formadoras elaboram seus discursos, objetivos, métodos, conteúdos próprios das diferentes disciplinas, portanto, não os desconsidera ainda que suas asserções centrem-se na experiência.

Julgamos que a formação deva favorecer as relações entre os saberes acadêmicos e os da experiência, a contradição entre ambos situa-se em sua natureza diversa e na forma como são

concebidos. Tampouco podemos esquecer que a docência é exercida entre sujeitos de saber. Para CHARLOT (2000, p. 60) *“o sujeito do saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar”*, sendo também uma relação do sujeito com ele mesmo. Concebe ainda que para entender o sujeito do saber, é preciso apreender sua relação com o saber e que toda relação com o saber é uma relação social *“porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber”* (p.80-1). Prossegue CHARLOT afirmando que *“as idéias, as emoções, até as percepções, por mais pessoais que sejam, estão ancoradas no social”* (p. 84). Portanto, uma relação social fundada sobre as diferenças, sendo que as relações com o saber são relações sob o ponto de vista do aprender. Entre o professor e o aluno há distinção de saberes e de relações com os saberes, pois *“cada um ocupa na sociedade uma posição, que é também uma posição do ponto de vista do aprender e do saber”* (Idem, p. 85). Julgamos que o pensamento de CHARLOT é consonante ao de FREIRE (2006, p. 117) quando este afirma que *“o diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas”*.

CHARLOT (2000, p. 61) ainda afirma que

O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e torna-se, então, “um produto comunicável”, “uma informação disponível para outrem”.

Critica as classificações sobre o saber argumentando que estas supõem o saber como a forma de um objeto *naturalizado* sobre o

[...] qual poder-se-iam definir espécies e variedades, quando, na verdade, são formas específicas de relação com o mundo e, prosseguindo, afirma “não é o próprio saber que é prático, mas sim, o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo (CHARLOT, 2000, p.62).

Cabe destacar que TARDIF (2007, p. 19) ao definir o saber profissional *“na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.”* e *“ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho*

*para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho*" (Idem, p. 21). GAUTHIER (2006), por sua vez, discorrendo sobre a função da pesquisa informar ao professor e levá-lo a refletir e, até mesmo, transformar a sua prática, afirma que

[...] para formular e resolver um problema, o profissional não recorre somente a saberes experienciais, ele traz consigo toda bagagem de saberes provenientes de sua formação profissional, bagagem certamente incompleta, mas cujo peso não se pode desprezar (p. 302-303)

Portanto, a construção de tipologias pelos autores não os leva a conceber as categorias do saber como estanques e não relacionadas entre si na atuação do professor. CHARLOT (2000) não tipifica categorias do saber e entende o sujeito que aprende imerso em relações de saber

Isso, porque ocupa uma posição nesse mundo. Também, porque os objetos, as atividades, os lugares, as pessoas, as situações, etc., com os quais ele se relaciona ao aprender estão, eles, igualmente, inscritos em relações de saber. Mas, se é certo que o sujeito é presa dessa situação, é também certo que pode se libertar dela (p. 86).

Assim, a compreensão das relações de saber são relações sociais estruturadas que posicionam o indivíduo em situações definidas, mas não definitivas. Por apropriar-se do saber, o indivíduo, pode ultrapassá-lo e superar a sua situação de imersão. Julgamos que os conceitos de CHARLOT (2000) relacionam-se à necessidade de transformação social e construção de uma sociedade diferente da existente modificando as *posições* que situam os indivíduos.

MEDEIROS (2005), por sua vez, estudou as possíveis relações entre TARDIF, GAUTHIER e FREIRE, afirmando a necessidade de melhor se entender como os saberes são mobilizados pelos professores no ensino. Diante das classificações de TARDIF (2007) e GAUTHIER (2006), expõe que o segundo amplia as categorias dos saberes do primeiro e elabora categorias de saberes a partir da obra de FREIRE, indicando aproximações e coincidências entre os três autores.

Tentando relacionar esta base conceitual de Tardif e Gauthier com Freire, vemos que na Pedagogia da Autonomia, o autor fala dos saberes necessários à prática educativa. Afirma que o ensino exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, etc. Segundo ele, o educando deve fazer a sua leitura, e ela é

única. Isso me autoriza a fazer a minha leitura sobre os saberes identificados nas obras lidas, classificando de acordo com a minha percepção, retirando o que parece importante sobre os saberes dos professores e que podem auxiliar o entendimento mais profundo das categorizações apresentadas por Tardif e Gauthier. (MEDEIROS, 2005, p.7)

As categorias elaboradas a partir da obra de FREIRE não são definidas ou conceituadas por MEDEIROS (2005) que as nomeia, apresentando excertos que as caracterizariam definindo treze categorias de saber docente: criatividade, continuidade na formação, participação, instigar o aluno, comunhão entre o professor e o aluno, ser irrequieto, criticidade, ser político, conhecimento prévio sobre o aluno, sonhar, ser pesquisador, rigor e curiosidade.

## QUADRO I

Classificação de MEDEIROS (2005, p.7-10) acerca das categorias de Paulo Freire sobre os saberes docentes, citações e obras referenciadas:

CATEGORIAS DO SABER DOCENTE	CITAÇÃO	OBRAS REFERENCIADAS
Criatividade	"A beleza e a criatividade não podiam viver escravas da devoção à correção gramatical. Essa compreensão me ensinou que a criatividade precisava de liberdade". (p.31).	FREIRE, SHOR, Medo e Ousadia – o cotidiano do professor, 1986.
Continuidade na formação	"Aprendi como ensinar a medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito". (Freire, 1986, p. 38). "Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Anula-se, pois, como professor". (Freire, 1992, p. 83).	FREIRE, SHOR, Medo e Ousadia – o cotidiano do professor, 1986.  FREIRE. Pedagogia da Esperança, 1992.
Participação	"Acho que se fosse possível a muitos dos professores que só trabalham dentro da escola — presos aos programas, aos horários, às bibliografias, às fichas de avaliação — que se expusessem ao dinamismo maior, à maior mobilidade que se encontra dentro dos movimentos sociais, eles poderiam aprender sobre uma outra face da educação que não se encontra nos livros". (Freire, 1986, p. 53).	FREIRE, SHOR, Medo e Ousadia – o cotidiano do professor, 1986.
Instigar o aluno	"Raramente fomos provocados por uma reinvenção criativa da linguagem sob nossos olhos, de um modo excitante, em que a linguagem nos obrigasse a re-pensar a maneira de ver a realidade". (Freire, 1986, p. 54).	FREIRE, SHOR, Medo e Ousadia – o cotidiano do professor, 1986.
Comunhão entre o professor e o aluno	"Não posso deixar os estudantes entregues a si mesmos, por estar tentando ser um educador libertador" (...) Tenho que ser radicalmente democrático, responsável e diretivo. Não diretivo dos <i>estudantes</i> , mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo. Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas <i>com os</i> estudantes". (Freire, 1986, p. 61).	FREIRE, SHOR, Medo e Ousadia – o cotidiano do professor, 1986.
Ser irrequieto	"Os professores poderão dizer que lêem as revistas e os novos livros técnicos e se mantêm atualizados em sua própria área, desse modo renovando-se sempre. Vão a conferências e seminários de professores para ouvir novas idéias. Mas, a noção de militância é diferente. O	FREIRE, SHOR, Medo e Ousadia – o cotidiano do professor, 1986.

	processo libertador não é só um crescimento profissional. É uma transformação ao mesmo tempo social e de si mesmo, um momento no qual aprender e mudar a sociedade caminham juntos". (Freire, 1986, p. 66).	
<b>Criticidade</b>	"Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir <i>entrando</i> como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (Freire, 1996, p.134)".	FREIRE. Pedagogia da Autonomia, 1996
<b>Ser político</b>	"O educador tradicional oferece formação profissional de uma forma que fortalece o controle que a ideologia dominante tem sobre a consciência do estudante. O treinamento não revela a política de realização desse tipo de trabalho. O professor libertador não mistifica os empregos, as carreiras ou o trabalho, mas coloca questões críticas à medida que as ensina". (Freire, 1986, p. 86).	FREIRE, SHOR, Medo e Ousadia – o cotidiano do professor, 1986.
<b>Conhecimento prévio sobre o aluno</b>	"... Mas, o que tenho que saber é que, apesar de que, possivelmente, saiba mais do que os alunos que vêm trabalhar comigo, eles também são capazes de saber, e eles já sabem também muitas coisas quando nos reunimos na sala de aula". (Freire, 1986, p. 213).	FREIRE, SHOR, Medo e Ousadia – o cotidiano do professor, 1986.
<b>Sonhar</b>	"Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se". (Freire, 1992, p. 91).	FREIRE. Pedagogia da Autonomia, 1996
<b>Ser pesquisador</b>	"Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende". (Freire, 1992, p. 192 e 193).	FREIRE. Pedagogia da Esperança, 1992.
<b>Rigor</b>	"Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica". (Freire, 1996, p. 71).	FREIRE. Pedagogia da Autonomia, 1996
<b>Curiosidade</b>	"O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é <i>dialogica</i> , aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam <i>epistemologicamente curiosos</i> ". (Freire, 1996, p. 96).	FREIRE. Pedagogia da Autonomia, 1996

MEDEIROS (2005, p. 11) pretende que a criação das categorias de saber visualizadas em FREIRE seja importante porque se trata de *"uma linguagem mais ligada aos educadores brasileiros, que estão mais acostumados a lidarem com os ensinamentos de Paulo Freire"*, ainda que tenha afirmado que as posições de TARDIF, GAUTHIER e FREIRE possam estar contidas umas nas outras permitindo o diálogo entre os autores que conduzem *"a entender melhor os saberes mobilizados pelos professores, verificando a concepção de docência dos professores e como esses saberes são definidos em termos de importância"* (Idem, p.5). Para o autor, o ponto de convergência entre FREIRE e TARDIF

pode ser encontrado na afirmação de TARDIF (2007, p. 12) <sup>21</sup> *“o saber dos professores é um saber social”* julgando que este estaria *“utilizando um conceito de Freire, que afirma que os saberes sociais resultam de um comprometimento político e ético constituídos no ambiente social”* (MEDEIROS, 2005, p. 4). Prossegue em busca de correspondências quando afirma que

A continuidade da formação em Freire mostra a contínua busca da formação e da aprendizagem durante o processo da docência, que Tardif e Gauthier chamam de saberes experienciais. A participação instiga um ir mais a fundo nos saberes curriculares, propondo ao docente romper a barreira que se encontra nos livros, ser o pesquisador que vai ao encontro dos saberes da ação pedagógica. (Idem, p.10)

TARDIF (2007), por sua vez, cita Jacques Therrien<sup>22</sup>, de origem canadense, professor da Universidade Federal do Ceará, quando fala de saberes sociais discorrendo sobre como estes são considerados no Brasil - conhecimentos da vida corrente enraizados nas estruturas de dominação. FREIRE é citado à última página de seu texto afirmando que ele *“continua sendo a figura mais exemplar do universitário cuja prática teórica redundando concretamente numa pedagogia a serviço dos oprimidos”* (TARDIF, 2007, p. 303) [grifos do autor]

Afirmar que ambos, TARDIF e FREIRE, tenham a mesma compreensão sobre compromisso político relativizado aos saberes docentes, a nosso ver, trata-se de uma incompreensão sobre o que os autores almejam. Nessa relação podemos incluir a GAUTHIER.

Queremos afirmar que TARDIF (2007) e GAUTHIER (2006) pretendem atingir objetivos muito específicos com os seus estudos, definir o trabalho docente, construir uma teoria da Pedagogia, revelar a pluralidade dos saberes docentes. Tais objetivos podem ser conferidos em parte ao pensamento de Paulo Freire, entretanto, para este a docência dialógica, consciente e transformadora deve encaminhar para a mudança da sociedade para uma sociedade de novo tipo sem opressores e oprimidos.

---

<sup>21</sup> MEDEIROS utiliza a 1ª Ed de 2002, enquanto utilizamos a 8ª de 2007

<sup>22</sup> THERRIEN, J. *Expérience professionnelle ET savoir enseignant: La formation des enseignants mise en question* in TARDIF, LESSARD, GAUTHIER, *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF, p. 231-260. V. TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*, 8ªed. Petrópolis: Vozes, 2007, p.324. <sup>23</sup> Nosso ingresso no curso normal de ensino médio deu-se em 1993 na ESI e, em 2001, na FIESI.

A tipologia construída por MEDEIROS (2005) certamente por suas categorias permite que se compreenda o trabalho docente a partir delas. Contudo, julgamos que haja maior proximidade entre FREIRE e CHARLOT (2000), especialmente por não construírem tipologias sobre os saberes pensando-os como relações sociais. A classificação de MEDEIROS (2005) nos permite, por exemplo, situar a citação atribuída à categoria *ser político* na categoria de criticidade. Não se trata de arbitrariedade, mas de reconhecimento da complexidade do pensamento de FREIRE, da densidade de seus conceitos sempre destinados a refletir a totalidade, portanto, mantendo múltiplas relações entre seus significados.

Concebemos ainda que as tipologias produzidas por GAUTHIER e TARDIF são úteis para a compreensão dos saberes mobilizados pelos estudantes-professores que investigamos, além de que, pensamos os saberes em movimentos dinâmicos, relacionais como define CHARLOT.

Acreditamos que a identidade do professor se construa pela posse de uma sólida formação teórica, pela auto-reflexão e tomada de decisões e pela mobilização de múltiplos saberes em seu ofício, na complexidade de sua prática e das relações que tece com o seu aluno concreto. Os significados atribuídos pelo estudante-professor à sua condição de ser e formar-se professor são saberes que justificam opções, definem modos de ser e pensar-se quando há simultaneidade da formação em nível superior com o exercício da docência.

## CAPÍTULO II

### Perspectivas metodológicas

---

#### 1. A pesquisa: escolhas e ações

Desde o início, quando nos sentimos motivados a realizar a pesquisa que se apresenta, nossa intenção foi a de concretizar uma investigação qualitativa pela qual os sujeitos envolvidos pudessem se expressar. Pelo fato de manter contato freqüente e próximo aos sujeitos envolvidos, sempre tivemos a convicção que a pesquisa sobre as questões, dilemas e problemas afeitos à formação e ao trabalho docente devam, necessariamente, organizar-se no sentido de ouvir aqueles que fazem a educação. Licínio Lima (2008, p. 08) define que para conhecer a escola, sendo esta um *lócus* de produção de orientações e de regras, seria importante a realização de estudos que estabelecessem *“os sentidos e as interpretações que os próprios sujeitos atribuem às suas ações”*. Os significados de ser professor emergem da escolha e vivência de uma profissão em que se *“mobilizam desejos, expectativas, experiências, sonhos construídos em tempos e espaços reais e simbólicos, alicerçados na história de vida e circunstâncias produzidas no contexto sócio-cultural”* (GUESTA, 2001, p. 07). Concebendo-se o curso de formação como *tempo e espaço real e simbólico*, deparamo-nos com sujeitos que se mobilizam no esforço de concretizar suas aspirações. Assim, ouvi-los é ver-se como participante de uma realidade comum que nos envolve indissolavelmente, exprimindo-se a convicção que mais do que conceder-lhes palavra, a pesquisa nos envia à auto-reflexão pela intensidade do vivido e experienciado nos anos de docência no ambiente em que o fenômeno estudado se manifesta<sup>23</sup>. Essa condição de mútua influência nos fez optar por uma abordagem qualitativa de pesquisa e por um enfoque interpretativo dialético de seus resultados entendendo que

---

<sup>23</sup> Nosso ingresso no curso normal de ensino médio deu-se em 1993 na ESI e, em 2001, na FIESI.

Todo processo de investigação é, em si mesmo, um fenômeno social e, como tal, caracterizado pela interação. Dessa forma, inevitavelmente, a realidade investigada é condicionada em certa medida pela situação de investigação, pois rege ante o que investiga ou ante a própria situação experimental. De maneira similar, o experimentador é influenciado pelas reações da realidade estudada, pelo conhecimento que vai adquirindo, pelas relações que estabelece e pelos significados que compartilha. Se a influência de interação existe de qualquer maneira, sendo praticamente impossível neutralizá-la sem pôr em risco o próprio processo de investigação, o correto é reconhecê-la, compreender seu alcance e suas conseqüências (GÓMEZ, 2000, 103).

Os propósitos de nossa investigação emergiram do nosso cotidiano de professor formador de professores no curso investigado sintetizados na questão: *quais os significados de formar-se professor e ser professor.*

Esclareça-se que tal indagação, antes mesmo de se tornar o nosso questionamento central e ponto de partida para a pesquisa, fazia-se presente em nossas preocupações, especialmente, pelas relações que se estabeleciam com colegas tornados nossos alunos.

Nas interações em salas de aula<sup>24</sup>, como em outros ambientes, sentíamos-nos instigados em tentar descobrir as razões da opção pelo curso de Pedagogia, de como esses estudantes-professores se situavam no ensino superior e que relações estabeleciam com as suas práticas educativas. Dessas preocupações resultou a intencionalidade de concretizar uma investigação que nos desse respostas no intento de qualificar a nossa própria atuação docente, nossos próprios saberes.

A investigação pretendida fez convergir para a sua elucidação as dimensões individuais e coletivas dos sujeitos pesquisados; suas concepções sobre a sua condição de professores atuantes e alunos em um curso de formação inicial; o fato de serem membros dos estratos populares da sociedade e a eles dirigirem suas ações docentes. Portadores de experiências e vivências comuns e distintas, estudantes-professores, encontram-se em um curso cujas peculiaridades estabelecem modos

---

<sup>24</sup> Apoiamo-nos no conceito de interação formulado por TARDIF (2007, p. 166): “o conceito de interação... se refere a toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros. Falamos em interação quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros. Em sua estrutura interna, portanto, o agir interativo não é orientado para a manipulação dos objetos ou para o controle dos fenômenos do ambiente circundante, mas por um confronto com o outro. O confronto com o outro não é rígido; ele pode adaptar-se a diversos modos e a diversas modulações, de acordo com as finalidades que os autores almejam alcançar”.

únicos de processar a formação inicial que ganha aspectos de formação continuada. Trata-se de um fenômeno social e educativo que por ser inacabado abre-se a mudanças intencionais e estas compõem os propósitos da pesquisa que se apresenta. Afinal, as razões de se pesquisar não se esgotam na obtenção de titulação correspondente ou de um conhecimento que apenas tenha valor em si mesmo. Insere-se esta pesquisa em nossa atuação profissional favorável a mudanças na profissão docente que permitam o intercâmbio e colaboração com as transformações sociais no sentido da superação da sociedade desigual existente. Assim, pesquisar o fenômeno percebido em nossas ações como professor do curso de Pedagogia estudado reclamou perspectivas metodológicas que, porventura, transpusessem

O vazio entre teoria e prática, entre investigação e a ação, formando e transformando o conhecimento e a ação dos que participam na relação educativa, experimentando ao mesmo tempo que investigando ou refletindo sobre a prática. Dessa forma, o conhecimento que se pretende elaborar neste modelo de investigação encontra-se incorporado ao pensamento e à ação dos que intervêm na prática, o que determina a origem dos problemas, a forma de estudá-los e a maneira de oferecer a informação (PERÉZ GÓMEZ, 2000, p. 101).

A definição metodológica exige e trouxe consigo a necessidade de opções éticas, políticas e epistemológicas ontologicamente delimitadas. A definição de uma perspectiva metodológica demandou a reflexão de nossa condição pessoal e social instauradas em processos históricos que independem estritamente de nossas vontades, sujeito pesquisador e sujeitos pesquisados, ainda que nos compreendamos como protagonistas e o desejamos ser cada vez mais. Pautamo-nos no que tão bem explicita GÓMEZ (1998, p. 103) ao afirmar que *“os indivíduos são agentes ativos que constroem de forma condicionada o sentido da realidade em que vivem”*. Assim, determinações ontológicas delimitaram nossas escolhas e, nesse sentido, a nossa indagação sobre quais os significados de se formar professor já o sendo das e nas classes populares, resultando no indispensável estabelecimento dos vínculos entre sujeitos, instituição investigada e contexto social.

Sendo professor, situamo-nos como mediadores entre o conhecimento acadêmico e os conhecimentos de nossos alunos; como pesquisador, nossa mediação se firma nos vínculos entre a

totalidade social e o lócus de nossa investigação em um processo de estudo que objetivou estabelecer os elos entre as dimensões macro e micro da realidade, focalizando o que definiu LIMA (2008, p. 07) como

Capaz de valorizar os elementos de mediação, ou intermediários, onde se articulam e são reconstruídos os elementos resultantes das focalizações analíticas de tipo *macro* e *micro*. Sem ignorar tais elementos, que de facto não pode dispensar ou desprezar, a *mesoabordagem* da escola parece constituir uma forma de integração/articulação de objectos de estudo macroestruturais (o Estado, os sistemas político e econômico, a marco-organização do sistema escolar, etc.) e de objectos de estudo microestrutural a sala de aula, os grupos/subgrupos de formação, os actores e as suas práticas em contextos específicos de ação.

Assim, nos vimos investigando um grupo específico de sujeitos em sua formação inicial no curso de Pedagogia sobre o qual incidem elementos provenientes do Estado, do Mercado, de sua condição de classe, de gênero, familiar e laboral. Desse modo, nos percebemos diante de dimensões universais, parciais e singulares articuladas entre si que imprimem suas marcas aos sujeitos e aos significados que estabelecem sobre a sua condição e seus saberes.

A proposição de uma mesoabordagem na pesquisa de uma instituição de ensino e de seus sujeitos concorre para que as relações entre os saberes da experiência e os acadêmicos sejam percebidas em seu movimento dialético que conforma a interatividade entre sujeitos no processo de formação inicial. TARDIF (2007) nos diz que o saber do professor é social porque é partilhado por um grupo, sendo legitimado institucionalmente e negociado entre os grupos por serem práticas que evoluem modificando-se no tempo, sendo adquirido contextualmente.

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. Para evitar equívocos, lembremos que "social" não quer dizer "supra-individual": quer dizer relação e interação entre *Ego* e *Alter*, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo. Portanto, o saber dos professores não é o "foro íntimo" povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2007, p. 15).

O saber docente é produzido em relações estreitas entre saberes universais (científicos), saberes parciais (culturais) e singulares (individuais). Sendo a parcialidade, espaço *meso*, encontro de micro e macroestruturas *“o lugar da educação agora seria o grupal, o setorial, o parcial, o segmento do todo, o espaço intermediário onde se constroem identidades”* (CASALI apud GONÇALVES, 2007, p. 46).

Os capítulos que antecederam a este objetivaram estabelecer os pressupostos favoráveis a construção metodológica da pesquisa qualitativa, seus procedimentos e instrumentos de pesquisa.

Orientando-nos por BOGDAN e BIKLEN (1994), ANDRÉ e LÜDKE (1986) e CHIZZOTTI (2005) estabelecemos nossa opção pelo fato da pesquisa qualitativa favorecer a interatividade da qual nossas preocupações tomavam forma. Não necessitávamos inserir-nos no mundo das pessoas que pretendíamos estudar, fazíamos parte dele, sem com isso incorrer na suposição de conhecê-lo em toda sua extensão e profundidade.

O conhecimento da diversidade de sujeitos e de ambientes a serem investigados pode ser favorecido na medida em que a pesquisa qualitativa permite ampla diversidade de estratégias de investigação.

Fundamentando-se em BOGDAN e BIKLEN (1994), ANDRÉ e LÜDKE (1986) expõem cinco características básicas da pesquisa qualitativa:

1. O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador
5. Análise indutiva dos dados teoricamente situada.

Não há aspectos triviais no ambiente em que se pesquisa, assim, a postura do pesquisador deve ser a de manter-se atento e registrar o que observa para posterior análise. Gestos e falas contêm significados e os significados dados pelos sujeitos à sua condição devem ser discutidos, checados, consolidando-se indutivamente os dados obtidos tendo-se presente que *“o desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos”* (ANDRÉ, LÜDKE, 1986, p. 13).

Em relação aos métodos, a pesquisa qualitativa privilegia na coleta de dados a observação, a entrevista e a análise documental. A nossa observação, obrigatoriamente, delimitou-se aos aspectos de ser participante junto aos sujeitos e à instituição pesquisados, o que nos levou a uma série de cuidados para mantermos a cooperação e não incorreremos em uma *“visão distorcida do fenômeno ou a uma representação parcial da realidade”* (Idem, p. 27).

Desde o início da investigação tornamos explícitas nossas intenções, estabelecemos o compromisso de expor nossos resultados ainda que parciais e para não confundirmos nossas interpretações pessoais com a realidade pesquisada envidamos esforços em confrontar nossas idéias com o que obtínhamos. Para tanto, jamais optamos por ocultar nossos sentimentos e intuições que nos pudessem ser úteis, pois *“[...] se tratados devidamente, podem constituir um importante auxiliar da investigação qualitativa”* (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 131).

Objetivamos não nos distanciarmos do que nos poderia trazer uma vantagem em pesquisar um ambiente bastante conhecido e não sendo um *“mero relator passivo”* nos esforçamos em despojarmos de *“predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações”* (CHIZZOTTI, 2005, p. 82) observadas. Assim, optamos conduzir nossas observações no sentido de reconstrução dos diálogos, das falas ouvidas entre os sujeitos, dedicando especial atenção a eventos especiais, aos comportamentos manifestados, incluindo em nossas observações nossas atitudes e sentimentos envolvidos, nossas *“especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções”* (ANDRÉ, LÜDKE, 1986, p. 31). Orientamo-nos no sentido

de realizar os registros de maneira discreta, após o observado ou em situações em que os mesmos não despertassem curiosidades e alterações nos comportamentos.

As observações registradas e refletidas nos possibilitaram novas idéias e abandono de outras, conduzindo-nos a mudanças nas estratégias e instrumentos de coleta de dados.

Em nossos esforços de empreender a investigação julgamos que a pesquisa qualitativa beneficia-se também de procedimentos quantitativos e que a organização dos dados coletados por meio quantitativos indicam possibilidades para consecução de procedimentos qualitativos.

Se BOGDAN e BIKLEN (1994, p. 17) nos dizem que *“na investigação qualitativa não se recorre ao uso de questionários”*, esse aspecto acaba recebendo um tratamento diferenciado em que se admite a utilização dos mesmos e de procedimentos quantitativos:

Algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares (CHIZZOTTI, 2005, p. 84).

## 2. Procedimentos

Utilizamos em nossa investigação uma série de instrumentos diferenciados de pesquisa que incluíram estudos quantitativos, bem como utilizamos de análise documental além de outros procedimentos que estabelecessem a demanda por ensino superior dentre os professores em atividades; o perfil dos candidatos e ingressantes ao curso de Pedagogia; aplicação de questionário a estudantes para identificar a presença de professores dentre eles; como também, na aplicação e análise de instrumento sócio-demográfico e de questionário junto aos professores formadores. Estes procedimentos foram acompanhados por grupo focal, entrevistas individuais e coletivas, coleta de depoimentos.

## 2.1 Análise documental

Em relação aos documentos obtidos, pautando-se em BOGDAN & BIKLEN, (1994, p.177-193), optamos por classificá-los por sua origem e objetivos como reguladores e institucionais. Dentre os primeiros situamos as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006) e os produzidos no âmbito da IES.

A análise dos documentos se efetivou a partir do critério de que fossem úteis para o tema da pesquisa. Um facilitador a esse respeito pode ser sintetizado em uma questão: que valor tais documentos apresentam para a nossa pesquisa? Com isso esperou-se não se perder de vista o foco da investigação inserida em um arcabouço institucionalizado. Assim, buscamos por fazer uma análise em que informações pertinentes ao nosso objeto de pesquisa estivessem presentes, perguntando-nos em que medida os mesmos conduziam ao reconhecimento de estudantes-professores no curso de Pedagogia e se eram enunciados objetivos específicos direcionados para ações formativas dos estudantes-professores. Com isso esperávamos não nos perdermos em análises exaustivas dos documentos oficiais ainda que importantes, mas sempre nos mantermos no foco de nossas intencionalidades.

Além disso, julgamos de antemão que os documentos poderiam nos fornecer informações factuais que validassem informações obtidas por outros meios como questionários e entrevistas acerca da instituição, do curso de Pedagogia e dos sujeitos que compõem a sua comunidade acadêmica.

O levantamento dos documentos institucionais sobre o curso realizou-se com a coleta e análise, privilegiando-se o Projeto Pedagógico de Curso 2008 (PPC), o relatório da Comissão Permanente de Avaliação (CPA) sobre o período 2005-2007. Utilizou-se também das Sinopses Estatísticas da Educação Brasileira disponibilizadas pelo Ministério da Educação e Cultura/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira de 1999, 2004 e 2006. Isso nos permitiu estabelecer as funções docentes relacionadas ao grau de formação dos professores em

atividades na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no intuito de demonstrar a demanda por ensino superior dentre os professores em atividades, mas também, indicar a progressão na formação dentre os docentes, o que foi obtido por cotejamento com informações veiculadas pela grande imprensa. Com isso esperava-se determinar a presença de professores leigos e/ou professores que constituíssem o potencial por demanda à formação superior conforme o estabelecido legalmente a partir da LDB/96.

Assim, procedeu-se a um estudo sobre o perfil do aluno ingressante utilizando-se de fichas de inscrições aos vestibulares, aplicando-se também um questionário fechado aos estudantes do curso que tornou possível identificar quem eram os estudantes-professores, em que setores da educação atuavam e se o curso de pedagogia atendia ao trabalho que realizavam, dentre outras informações.

## 2.2 Questionário fechado

Elaboramos e aplicamos um questionário fechado (ver Anexo 4) ao conjunto dos estudantes do curso de Pedagogia sobre as atividades que exerciam, se estas eram na educação, se como docentes, gestores ou demais funções escolares e em que tipo de instituição atuavam, se privada, pública ou filantrópica/comunitária. Isso nos permitiu estabelecer a presença de professores dentre os estudantes do curso de Pedagogia, bem como comunicar a pesquisa que se realizava e com quais objetivos à totalidade da comunidade acadêmica. Esse momento foi muito importante pelo fato de estreitar contatos e motivar estudantes-professores, como também colegas professores a cooperarem com nossos esforços de investigação.

De posse desses resultados, elaboramos e procedemos à realização de um grupo focal, seguindo-se de entrevistas individuais e coletivas.

### 2.3 Grupo focal

Realizou-se em 2007 um grupo focal com seis estudantes que exerciam funções docentes problematizando-se as relações que estabeleciam com o curso de Pedagogia e como este impactava o trabalho que realizavam. Os participantes atuavam em diferentes núcleos sócio-educativos de uma mesma organização comunitária filiada à Igreja Católica trabalhando em creches e na educação de jovens e adultos organizados por meio de convênios firmados com a prefeitura de São Paulo na região do distrito de São Matheus.

Buscou-se, para tanto, fundamentar-se em IERVOLINO & PELICION (2001) e GATTI (2005), esclarecendo-se aos participantes sobre os objetivos da pesquisa e do grupo focal situados na reflexão sobre as relações entre a atuação em processos educativos e o ingresso no curso de pedagogia responsável pela formação de professores, atentando-se que

A coleta de dados através do grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. (IERVOLINO & PELICION ; 2001, p. 116).

O grupo focal oportunizou confrontar os resultados obtidos com:

- estudo quantitativo/qualitativo (referenciado nas Sinopses Estatísticas da Educação Brasileira);<sup>25</sup>
- perfil do estudante do curso de pedagogia (estudo quantitativo/qualitativo a partir dos formulários de inscrições aos vestibulares);<sup>26</sup>
- levantamento obtido por meio de questionário dirigido ou fechado para a identificação do estudante-professor e dos educadores que atuassem em processos educativos escolarizados ou não.

<sup>27</sup>

O roteiro<sup>28</sup> estabelecido para essa fase da pesquisa objetivou nortear a obtenção de informações sobre as relações que os participantes apresentavam com o curso de Pedagogia, os

---

<sup>25</sup> SOUZA, Antonio Carlos de. *Indicações sobre a Década de Educação (1997-2007) quanto à formação em nível superior dos profissionais que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. Revista Actio, nº 3, 2006, www.fiesi.com.br.

<sup>26</sup> \_\_\_\_\_ *Perfil dos Candidatos aos Vestibulares do Curso de Pedagogia da Faculdade Santa Izildinha (FIESI) 2001-2005*, São Paulo: 2006b, mimeog.

<sup>27</sup> V. Anexos.

impactos da vida acadêmica sobre o trabalho que realizavam na instituição, confrontando-os. A partir da realização do Grupo Focal modificou-se o roteiro utilizado e este foi adaptado em sua aplicação aos estudantes-professores e professores formadores do curso de Pedagogia por meio de entrevistas individuais e coletivas. Mantiveram-se, entretanto, seus aspectos centrais que objetivaram obter informações acerca:

- Das opções dos sujeitos para o ingresso e permanência no magistério,
- As relações estabelecidas com o próprio trabalho,
- Que saberes mobilizavam,
- Que procedimentos adotavam em suas atividades,
- Como definiam o curso, seus colegas e os professores formadores,
- Que expectativas apresentavam diante do estudante e do professor,
- Que importância estabeleciam para os conhecimentos da experiência,
- Que dificuldades encontravam em sua atuação,
- O que pensavam acerca do professor reflexivo, da reflexividade, no pensar a prática e os estudos no ensino superior.

Por nos situarmos em situações interativas no decurso do grupo focal estivemos mais atentos ao que julgávamos essencial sem que o roteiro se transformasse em um fim em si mesmo. Buscamos deixar os informantes livres para discutirem o que propuséssemos ou o que julgassem mais relevante comunicar.

O grupo focal nos foi muito útil por nos permitir estabelecer um conhecimento mais acurado da realidade de um grupo majoritariamente feminino envolvido no trabalho docente, nas obrigações acadêmicas e nas tarefas familiares, situando nossas estudantes em dupla e até tripla jornada de trabalho. Essa constatação nos obrigou a refletir se o grupo focal seria o instrumento de pesquisa de

---

<sup>28</sup> Ver Anexo 9.

campo mais adequado mediante as condições com as quais nos deparávamos e se na praticidade da pesquisa não haveria alternativas a ele. O reconhecimento dessa realidade complexa nos levou a buscar fundamentação para a realização de entrevistas coletivas e individuais.

## 2.4 Entrevistas coletivas e individuais

Assim, baseando-nos em KRAMER (2005), FREITAS, SOUZA e KRAMER (2007) lançamos mão de entrevistas coletivas. De acordo com esta pesquisadora as entrevistas coletivas apresentam elementos bastante promissores se se objetiva concretizar uma pesquisa pela qual os sujeitos se façam ouvir, garantindo-se metodologicamente condições favoráveis para tanto. Não se tratou somente de identificar pontos de vista, contradições e aspectos polêmicos, mas *“provocar o debate, estimular os participantes a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas”* (KRAMER, 2005, p. 31). Em suma, que os estudantes-professores refletissem suas vivências e experiências e as recriassem no contexto das enunciações ressignificando suas palavras, conceitos, compartilhando sentidos e significados. Na condição de professor formador e pesquisador nos víamos na interface entre a intervenção educacional e a pesquisa e nossos instrumentos de captação da realidade não poderiam ser isentos ou neutros face aos sujeitos com os quais estabelecíamos novas relações que não as do professor com seus alunos. Sabíamos que nosso contexto era demarcado por relações de força ou hierárquicas, e nossos instrumentos não poderiam estar alheios a isso.

[...] os instrumentos de captação nem de longe são escolhidos inocentemente, como se não tivessem pelas costas uma história própria, pretensões de interferência na realidade, manipulações mais ou menos explícitas da realidade e compromissos ideológicos. Neutralidade é golpe de quem se vende por neutro e supina ingenuidade em quem nisso acredita. (DEMO, 2001, p. 25).

A utilização de entrevistas coletivas com estudantes-professores ofereceu condições para que tais delimitações fossem redimensionadas em situações dialógicas, pelas quais a autenticidade fosse garantida. No dizer de KRAMER (2007) as entrevistas coletivas oferecem aos participantes a

oportunidade de se manifestar e trocar sentidos tornando-se substanciais e profundas, em que a dimensão pessoal fica favorecida paralelamente à profissional oportunizando a emergência de problemas e valores, diferenciando-se nesses aspectos das entrevistas individuais. Ainda assim, realizamos entrevistas individuais com professores e com uma estudante-professora. Nessa em particular, percebemos a relevância que o roteiro ganhou, enquanto nas coletivas, as entrevistas tomaram rumos impensados e não previstos, surpreendendo-nos.

Ao todo, participaram do processo de entrevistas nove alunas em três entrevistas coletivas e uma individual. Todas ocorreram em dependências da faculdade em local isento de interferências e adequado ao que se queria realizar utilizando-se de um mesmo roteiro. Uma entrevista coletiva foi concretizada em dezembro de 2008, estimulando outras duas no primeiro semestre de 2009 e à entrevista individual. Optamos por realizá-las com aqueles que estavam no último ano do curso a partir dos seguintes critérios: maior vivência na instituição, cumprimento da totalidade ou quase do processo de formação, das disciplinas e dos requisitos para conclusão do curso. Assim, teriam consolidadas impressões, idéias e representações sobre o curso de Pedagogia, seus professores, aspectos didáticos, situando-se, possivelmente, em melhores condições de refletirem sobre as relações entre suas práticas e a formação no ensino superior.

## 2.5 Depoimentos

Além disso, procedemos à coleta de depoimentos dos estudantes-professores na medida do surgimento de oportunidades em horários diferenciados como antes do período de aulas, após o mesmo, em horários vagos, dentre outras situações. Tais momentos eram limitados no tempo, assim, procedíamos a explicações sobre o que queríamos com a pesquisa e solicitávamos que refletissem sobre o significado do curso para o seu trabalho. Geralmente, os estudantes-professores preferiam

escrever o seu depoimento, quando isso não acontecia, fazíamos anotações as mais fiéis possíveis<sup>29</sup>. Isso nos permitiu recolher muitos depoimentos, uns mais extensos, outros bastante objetivos, emanando de todos, a boa vontade com nossa ação.

Os professores formadores, a nosso ver, ocupam um papel importante na consecução das relações dos estudantes com a própria formação inicial, bem como oportunizam a manifestação das experiências e dos saberes advindos das práticas dos estudantes-professores, incluindo-os ou não em suas ações docentes, ou seja, em suas próprias experiências e saberes.

Inicialmente aplicamos uma ficha sócio-demográfica aos professores formadores e confrontamos os dados obtidos com o disposto no PPC e no Relatório 2005-2007 da CPA, visando estabelecer um perfil do corpo docente. Além de entrevistas abertas, aplicamos um questionário a um percentual significativo de docentes escolhidos aleatoriamente.

Para as entrevistas estabelecemos o critério de entrevistar dois professores que estivessem no curso de Pedagogia desde o seu início e outro que houvesse trabalhado em outros níveis de ensino na instituição e, posteriormente, ingressado no curso de Pedagogia. Com isso buscávamos informantes que tivessem uma visão ampla da IES e do curso de Pedagogia.

### **3. Como foram organizados os resultados**

A aplicação dos diferentes instrumentos de pesquisa ocorreu em momentos distintos gerando uma profusão de dados cuja ordenação para sua compreensão exigiu-nos esforços mais concentrados, especialmente, o material proveniente das entrevistas individuais e coletivas. As recomendações dos autores utilizados para balizar nossas análises das falas e dos registros das observações convergem para a necessidade de estabelecimento de indicadores categorizados ou categorias.

A decodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do

---

<sup>29</sup> V. Anexo 16, p. 166.

procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (CHIZZOTTI, 2005, p. 98).

As categorias emergem de nossas preocupações, do que observamos e do que almejamos encontrar e daquilo que nos surpreende. Todo trabalho de coleta de dados traz consigo alguma forma de reflexão e análise concomitante. Assim, estabelecemos a compreensão que as categorias sejam fornecidas pelo contato com o campo, com o que observamos, com a emergência e recorrência a temas que podem ser sintetizados em indicadores individuais e coletivos dos sujeitos, pois

Repetem-se palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem os acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras e frases são categorias de codificação (BOGDAN, BIKLEN, 1991, p. 221).

A codificação de conjuntos categoriais pode variar muito, os autores anteriormente citados (BOGDAN, BIKLEN, 1991) nos falam em códigos de contexto, de definição de situação, de processo, de atividade, de acontecimento, de estratégia, de relação e de estrutura social, de métodos <sup>30</sup>.

inda assim, temos presente que *“a categorização não esgota a análise”* (ANDRÉ, LÜDKE, 1986, p. 49), mas a possibilita. Temos presente a advertência que DEMO (2001, p. 53) faz ao afirmar tratar-se *“de um esforço preliminar de ordenamento do material”*, mas que a expectativa de que o mais freqüente será também o mais importante não deve ser exagerada, devendo o pesquisador buscar as estruturas profundas e três passos são decisivos para tanto: contextualização sócio-histórica, análise formal e interpretação.

A análise sócio-histórica exige que se especifiquem os sujeitos contextualizados à instituição investigada onde seus modos de ser e de se constituírem se explicitam; a análise formal remete aos dados obtidos em que termos e noções mais freqüentes apareçam e possam ser codificados, implicando na análise de suas estruturas profundas relativizadas a ocorrência de incoerências, dubiedades, sonhos, modos de ser e argumentar; a interpretação estabelece os pontos de vista dos

---

<sup>30</sup> Ver Anexos.

entrevistados, suas percepções, valorizações e concepções, confrontadas aos referenciais adotados o que deve nos levar à reinterpretação pelas quais se estabelecem juízos, conceitos e definições (DEMO, 2001, p. 53-86).

KRAMER (2005) estabelece que a questão central de um processo de pesquisa pode ser situada na relação entre teoria e empiria. Pautando-se em Walter Benjamin<sup>31</sup>, afirma que a totalidade do discurso não pode ser perdida, devendo-se analisar o texto de cada entrevista na sua integridade, sem cortes em um primeiro momento, posteriormente, descontextualizando-o. Assim, das falas, do discurso emergem categorias que organizadas lado a lado formam coleções a partir de significados comuns. O passo seguinte é o de *“reagrupar as falas, encontrar elos, ouvir os silêncios, refletir também sobre o que não foi expresso. Em suma, categorizar de forma dialética, buscando uma via de mão dupla”* (Idem, p. 35). Admitindo, portanto, que as categorias se constituam na medida em que prosseguem os estudos, nesse sentido adverte que

A definição de categorias ou dos temas recorrentes nem pode se dar como uma atividade *a priori*, baseada tão somente na teoria que fundamenta e orienta a investigação, tampouco pode se deixar guiar apenas pela empiria, pois o olhar do pesquisador está longe de seu um olhar desavisado, desinformado, desarmado[...] as categorias vão se constituindo enquanto o estudo teórico prossegue, e o pesquisador se deixa inquietar e surpreender pelos dados (KRAMER, p. 35-6).

A pesquisa, portanto, é uma relação que se estabelece entre teoria e empiria, um processo reflexivo em que as respostas vão se conformando na medida do caminhar.

Os referenciais utilizados em nossas ações de pesquisa nos possibilitaram categorias pelas quais se organizou o roteiro das entrevistas a partir do grupo focal realizado emergindo temáticas centrais que se não pretendiam esgotar ou enquadrar os dados coletados, serviram-nos de orientação na apreensão de categorias emergentes nas entrevistas coletivas posteriores. Portanto, não se tratou em nosso trabalho de construir um modelo explicativo apriorístico baseado em categorias fixas e intransponíveis, mas de se saber não desarmado diante da realidade em que nós mesmos nos movemos cotidianamente. Com esse espírito elaboramos três categorias apresentadas a seguir.

---

<sup>31</sup> Walter Benjamin, Obras Escolhidas, São Paulo, Brasiliense, 1987, volumes I e II.

### 3.1 Categorias de análise

As três categorias centrais ou temáticas para nossa análise são:

- **Formação e opção pelo magistério:** que nos remete à formação e à opção pelo magistério em suas especificidades e em seus vínculos;
- **Diálogo e Autonomia na prática/formação:** aspecto associado ao anterior que nos traz aproximações à realidade do estudante-professor e do professor formador e nas relações que estabelecem expressando a consciência de si, a autoconsciência;
- **Saberes e procedimentos:** que nos permite refletir sobre a articulação entre os saberes da prática e os acadêmicos em suas articulações.

Cada categoria central, em verdade, tornou-se suporte para tantas outras serem abrigadas, são centrais por essa posição de “guarda-chuva” temático sob as quais se agruparam outras.

Sabemos que a generalização dos resultados se impõe como um desafio metodológico, além de que podemos estar diante de casos exemplares ou únicos, sendo viável pensar-se que as relações estabelecidas no percurso da formação no ensino superior dos estudantes-professores *podem* refletir a formação em outros cursos que não o pesquisado. Portanto, não se trata de buscar estabelecer de antemão que as dinâmicas investigadas sejam exemplares e similares à formação de professores que exerçam a docência em processos escolares ou não escolarizados no conjunto da formação de professores nos curso de Pedagogia.

Com esse espírito expomos a seguir o cenário da instituição e de seus sujeitos no Capítulo III, que precede a análise e interpretação dos dados e informações coletados apresentados no Capítulo IV.

## CAPÍTULO III

### O cenário das tramas: instituição e sujeitos

---

No capítulo anterior foi exposta a nossa intencionalidade em relação aos resultados de nossa investigação. Motivou-nos a necessidade de compreendermos melhor a nossa própria atuação no curso de Pedagogia, de nossas relações com os estudantes que são professores.

Nossas indagações e esforços de pesquisa levaram-nos a estabelecer como ponto de partida o cenário constituído pela instituição de ensino e curso de Pedagogia, os perfis dos estudantes e de seus professores.

#### 1. A Faculdade Santa Izildinha e sua inserção social

A Faculdade Santa Izildinha origina-se do atendimento inicialmente oferecido à Educação Infantil em 1974. Acompanhando a expansão populacional da região, incrementou-se o atendimento educacional em seus diferentes níveis e modalidades, e em 2000, com a autorização pelo Ministério da Educação, expandiu-se ao ensino superior, criando-se a Faculdade Santa Izildinha, inicialmente por meio da estruturação e consolidação do curso de Pedagogia e, na atualidade com os cursos autorizados de Letras (licenciatura e bacharelado) Administração, Marketing, História, Geografia e Matemática. Portanto, sua estruturação decorre em um período de forte expansão do ensino superior e de extensa reforma educacional implementada no país nas últimas décadas em um contexto de crescimento econômico e limitação do emprego, ampliação do trabalho informal e associação da educação aos ditames do mercado.

## 2. Caracterização da região

São Mateus é um distrito localizado no extremo leste da cidade de São Paulo. Trata-se de uma das regiões mais pobres do município, ocupada predominantemente por uma população de baixa renda. Abrange os bairros de Jardim Nove de Julho, Jardim Cinco de Julho, Jardim Tietê, Cidade IV Centenário, Jardim Imperador, Jardim Nova Carrão, Jardim das Rosas, Jardim Colonial e Parque São Lourenço.<sup>32</sup>

São Mateus está localizado a 18 km do Centro de São Paulo com uma população de aproximadamente 150.000 habitantes em sua maioria de baixa renda. O seu desenvolvimento inicia-se a partir de 1948, quando loteou-se áreas de uma antiga fazenda pertencente a Mateo Bei, imigrante italiano, iniciando a sua integração à cidade. Somente a partir de 1956 apresentou desenvolvimento mais acelerado devido a forte migração para São Paulo (principalmente de mineiros, portugueses, japoneses, pessoas oriundas do interior de São Paulo, nordestinos). Apresenta um comércio expressivo e diversificado em sua principal via, Avenida Mateo Bei e conta com várias agências bancárias, além de um parque industrial, São Lourenço, e do crescimento no setor de serviços. Passagem obrigatória para quem se desloca da zona leste de São Paulo ao ABC, os distritos próximos ao bairro de São Matheus são: Aricanduva, Iguatemi, São Lucas, Sapopemba, São Rafael, Guaianases, Itaquera, José Bonifácio, Parque do Carmo, Vila Prudente e Cidade Tiradentes, além do acesso ao ABC a partir de Terminal de Ônibus localizado no Largo de São Matheus. Nos últimos anos, essa região vem apresentando um alto crescimento populacional mediante a verticalização da moradia com a construção de prédios de apartamentos e conjuntos habitacionais. Entretanto, o distrito de São Matheus apresenta os piores indicadores acerca da exclusão social, índices de pobreza, do emprego formal, de desigualdade, violência, alfabetização e escolaridade.

---

<sup>32</sup> <http://www.capital.sp.gov.br/portalmmsp/homec.jsp>

**Quadro I:** índices de desenvolvimento humano (IDH) entre São Matheus e Jardim Paulista<sup>33</sup>

Bairro	Pobreza	Emprego Formal	Desigualdade	Alfabetização	Escolaridade	Juventude	Violência	Exclusão Social
São Matheus	0,649	0,454	0,028	0,497	0,285	0,313	0,484	0,379
Jardim Paulista	0,984	0,643	0,770	0,961	0,988	0,972	0,963	0,884

Fonte: Atlas da Exclusão Social no Brasil, vol. 2, Ed. Cortez, 2003, pp. 159-161.

Três dimensões devem ser consideradas na interpretação dos dados fornecidos pelo quadro comparativo: o bem estar material (pobreza, emprego, desigualdade), o acúmulo simbólico e cultural (alfabetização e escolaridade) e exposição da juventude à violência (juventude e violência); resultando no índice de exclusão social. Índices situados em números inferiores a 0,4 são considerados de elevada exclusão social. Índices situados entre 0,4 e 0,5 são considerados de pobreza e vulnerabilidade da população, portanto de exclusão social. Contrariamente, quando superiores a 0,8 indicam elevado padrão de desenvolvimento. Dos distritos próximos a São Matheus, somente Vila Prudente apresenta IDH superior a 0,5 caracterizando-se a região por sua elevada exclusão social.

**Quadro II:** índices de desenvolvimento humano (IDH) nos bairros próximos a São Matheus

ARICANDUVA – 0,436	SAPOPEMBA – 0,339	JOSÉ BONIFÁCIO -0,429
IGUATEMI – 0,240	SÃO RAFAEL- 0,268	PARQUE DO CARMO- 0,350
SÃO LUCAS – 0,494	GUAIANASES – 0,282	VILA PRUDENTE – 0,516
	ITAQUERA- 0,363	CIDADE TIRADENTES- 0,270

Por situar-se em uma região marcada pela exclusão e condições precárias de existências, cremos a FIESI reiterou em seu Planejamento Pedagógico Institucional - PPI – 2008 a 2012, os seus fundamentos demonstrando estar atenta ao seu entorno:

<sup>33</sup> Os índices variam de 0 (pior condição social possível) a 1 (melhor condição social possível).

A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social acarretaria a ruptura com o paradigma pelo qual a educação estaria situada à condição unívoca de instrumento de conformação ao mercado de trabalho. Emerge, conseqüentemente, uma concepção de educação lastreada em competências e habilidades, combinadas no plano do discurso ao fortalecimento da cidadania, à valorização do saber e eclosão do ser ético e participativo. Características como disciplina, obediência, respeito estrito às regras estabelecidas, condições, até então, julgadas necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perderiam relevância face à nova sociabilidade impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico e social que indicaria o ser reflexivo como o centro das mudanças. Em sentido oposto, contanto mantenha-se a centralidade do conhecimento nos processos produtivos, concebe-se ainda que estaríamos diante de um novo tecnicismo que circunscreveria a cidadania em um modelo de empregabilidade e conformação à ordem estabelecida. Nessa concepção, a educação e, particularmente, o ensino superior necessitaria cumprir um papel de ampliação dos significados da formação compreendendo-a em patamares não circunscritos tão somente à profissionalização e adequação ao mercado de trabalho, mas relacionados à reflexão sobre a cidadania e a ampliação dos direitos políticos, sociais e econômicos, em um percurso de conscientização e constituição de um ser humano dotado de valores éticos, cientificidade e imaginação intelectual.

Situando sua missão como compromisso com a *verdadeira transformação da realidade*, a Faculdade Santa Izildinha, apresenta uma crítica às concepções originadas em valores de mercado ou tecnicistas, contanto ainda os mantenha na medida em que busca a *“ampliação dos significados da formação compreendendo-a em patamares não circunscritos tão somente à profissionalização e adequação ao mercado de trabalho, mas relacionados à reflexão sobre a cidadania e a ampliação dos direitos”*. Portanto, se o documento endossa uma educação que desenvolva competências e habilidades, reflete uma contradição com concepções que criticam a empregabilidade, embora as sustente em outro momento.<sup>34</sup>

A FIESI vem vivenciando em seu interior desde a autorização do curso de Pedagogia, um confronto às vezes explícito, mas nem sempre evidente, entre o apelo a uma conformação orientada ao mercado no bojo das teorias privatistas ou neoliberais e, em outro sentido, na absorção de outros valores mais afeitos ao sentido humanístico e humanizador que a educação deve ter. Depreende-se uma concepção de cidadania em que a *conscientização* restringe-se ao discursivo e à individualidade como soberana.

---

<sup>34</sup> Disponível em <http://www.fiesi.com.br/paginas/institucional/missao.htm>

Nesse sentido, o indivíduo - *constituição de um ser humano dotado de valores éticos, cientificidade e imaginação intelectual* – constituiria o foco das ações formativas. A própria teoria curricular e pedagógica, bem como as orientações emanadas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em seu exercício hegemônico, centra-se no indivíduo compreendendo-se à individualidade como a garantia do desenvolvimento econômico e da democracia. É certo que o processo histórico em seu desenvolvimento civilizatório propiciou a emergência da individualidade, entretanto, a nosso ver, em determinadas orientações o indivíduo é pensado como livre de condicionantes sociais, hipostasiando-se à individualidade e ao livre arbítrio. O indivíduo autodeterminado, empreendedor, constitui o valor hegemônico em nossa sociedade, cujos impactos na educação devem ser considerados.

### **3. Caracterização dos professores formadores do curso de pedagogia**

Para caracterizar os professores formadores utilizamos uma ficha sócio-demográfica adotando o critério de aplicá-la em professores com mais de um ano de atuação no curso pesquisado. Assim, dos dezessete docentes atuantes no curso de Pedagogia, quatorze atenderam a esse critério. Obtivemos o retorno de treze fichas sócio-demográficas que nos forneceram uma série de dados que expostos e interpretados são apresentados a seguir.

aplicação da ficha sócio-demográfica aos professores formadores revelou que 70% são mulheres, a idade média é de 47 anos concentrando-se 84% dos professores na faixa dos 40 a 50 anos de idade, sendo 70% deles casados, solteiros e com a 15% de divorciados em cada grupo. A presença majoritária do gênero feminino traz para o grupo de professores características marcadas por jornadas que se acumulam estando obrigadas a tarefas domésticas como criação de filhos, organização do lar, compras, acompanhamento médico dos familiares, etc. situação comum a todas as mulheres que sejam professoras em qualquer nível de educação e ensino.

Chamou-nos a atenção a formação no ensino superior dos professores, pois o grupo, praticamente divide-se entre os que dispõem de um curso superior e os que apresentam dois cursos em sua graduação. Há uma exceção com uma professora que apresenta graduação em 4 cursos superiores. Todos são formados em humanidades com 38% em Pedagogia, 23% em Letras e 15% em Educação Física e Psicologia, os demais se distribuem em cursos de Matemática, Ciências Sociais, História, Ciências Biológicas. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo é a principal instituição formadora dos professores com 15% dos professores graduados por esta IES, os demais são egressos de instituições públicas (USP, UNESP, UEL) e privadas (UNG, Unicastelo São Judas, UNIMEP, UNICID, Universidade São Marcos).

Cerca de 46% dos professores realizaram cursos de *lato sensu* e 62% são mestres e 23% doutores. Não há graduados exercendo funções docentes no curso de Pedagogia, 15% deles apresentam somente titulação em cursos de *lato sensu*. Quando examinamos as titulações em programas *strictu sensu*, a PUC/SP é a responsável por 47% dos mestres do curso de Pedagogia e 67% dos doutores, nos programas Educação: Currículo, História e Filosofia da Educação, Linguística, Literatura e Crítica Literária, seguindo-se USP, UNESP, UNIMEP e UNICAMP. Percebemos uma concentração no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP com dois doutores ali formados e um professor em vias de doutoramento.

Há grande variação no tempo de atuação dos professores formadores no ensino superior, a maioria (53% dos professores) situa-se em um período compreendido entre 5 a 9 anos de experiência, outros 37% dos professores podem ser considerados iniciantes com um a quatro anos de docência no ensino superior. Somente 11% dos professores apresentam experiência que ultrapassa os dez anos de magistério nesse nível.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Fonte: Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena, FIESI, 2008.

Destaque-se que 54% dos professores iniciaram sua carreira no ensino superior na FIESI, e 46% dos professores do curso de Pedagogia atuaram na Escola Santa Izildinha (ESI). Na atualidade, três professores trabalham no ensino médio na ESI.

Trata-se de um grupo com significativo tempo de experiência no magistério, entretanto, a produção acadêmica é baixa com apenas três professores apresentando uma produção por ano de atuação no ensino superior. Os demais se situam abaixo disso, variando de uma produção a cada três e cinco anos, cerca de 15% dos professores não apresentavam qualquer produção.

A inclusão da pesquisa acadêmica em suas carreiras se fez de modo parcial, não sendo incorporada aos afazeres corriqueiros. Nesse sentido a IES vem dirigindo seus esforços no incentivo à pesquisa no intuito de se favorecer este aspecto por meio do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Assessoria (NUPEA), cuja proposição inicial partiu de nosso empenho pessoal em criá-lo e mantê-lo com a organização de grupos de pesquisa formados por professores e estudantes. Trata-se de uma ação que se inicia não sendo ainda possível avaliá-la quanto aos seus resultados.

A carga horária semanal em média é de 22 horas semanais no magistério com dois professores exercendo atividades de coordenação em outros cursos da FIESI (Geografia e História), um na coordenação do curso de Psicopedagogia em lato sensu e outro na coordenação do Núcleo de Pesquisa. Um professor exerce atividades de supervisor de ensino no sistema municipal de educação da cidade de São Paulo. No curso de Pedagogia a carga horária é variada indo de duas a vinte aulas; em média, situa-se em torno de 12 aulas semanais. Além de promover os seus professores ao ensino superior, é praxe da IES aproveitá-los em funções gestoras e administrativas além da docência, em consequência disso, os laços de pertencimento e compromisso se estreitam cada vez mais sendo raras as demissões.

Em relação aos rendimentos 61% dos professores situam-se na faixa de 6 a 10 salários e 15% de 4 a 5 salários, os demais (23%) percebem salários superiores a dez salários mínimos. Acrescente-se a isso que 77% utilizam transporte próprio para se deslocar ao trabalho, e 15% utilizam transportes

coletivos e um caminha até a instituição. Na região de São Matheus e bairros próximos residem 60% dos professores, o que traz para o grupo docente conhecimentos importantes sobre a população local, as características do bairro, movimento comunitário, etc.

Se pensarmos nos rendimentos salariais surge uma distinção marcante em relação às características do bairro situado entre os de mais baixo nível de desenvolvimento humano na cidade de São Paulo, como também se inscrevem em parcela da população local que melhorou suas condições de vida e subsistência no próprio local de moradia, o que os aproxima aos estudantes que, tantas vezes, iniciam trajetórias assimiladas a partir da escolarização e ingresso tardio na carreira do magistério.

Em relação à escolaridade de seus pais, os professores apresentam uma progressão que evidencia a mobilidade social ascendente em que se encontram. A escolaridade de pais e mães de professores, vão de nenhuma ou pouca instrução, com 46% deles concentrando-se nos quatro anos iniciais da escolaridade, apenas um dos pais apresenta escolarização compatível com o ensino médio e outro, formação no ensino superior. Em relação aos cônjuges, apenas um dispõe de ensino médio, os demais, quase a totalidade, possuem formação educacional de nível superior.

Os professores em sua maioria expressam um processo de mobilidade social ascendente. Se atentarmos para a formação em programas de pós-graduação *strictu sensu* 69% obteve a titulação recentemente a partir da virada do século. Isso se deve à promoção na própria instituição de ensino passando-se de níveis iniciais e intermediários de atuação docente para o ensino superior.

Essa movimentação dos professores ainda que inserida em quadros mais amplos da mobilidade entre estratos sociais, remete à subjetividade que encontra novos espaços para a auto-realização profissional. Com isso queremos afirmar que não se trata apenas de espaços ofertados sem a mediação dos sujeitos envolvidos, os professores buscam novas formas de aprimoramento profissional, encontrando-os, dedicam-se por neles inserirem-se.

Se a realização em novas formas da carreira profissional se encaminha de maneira talvez promissora a cada um, os dados obtidos revelam a participação tímida dos professores em instâncias coletivas profissionais e sociais. Destaque-se que 38% dos professores são filiados a sindicatos, 15% a instituições religiosas, e 30% participam em associações comunitárias. Essa participação comunitária é um dos traços distintivos da região de São Matheus. A partir dos anos 80 e da eclosão de inúmeros movimentos sociais locais, constituíram-se associações comunitárias e filantrópicas por toda a região, especialmente nos anos 90. A participação em movimentos ou ações sociais não é estranha à população local por conta dessa história que, inclusive, imprime suas marcas na própria instituição de ensino<sup>36</sup>. Ainda que nenhum professor tenha declarado sua preferência partidária, esta existe, mesmo que se pronuncie como não filiado a partidos políticos ou que não participe de eventos partidários. Quando de eleições não são incomuns adesivos de candidatos e de agremiações políticas nos carros dos professores. Ainda que essa participação comunitária, política, sindical seja bastante circunscrita, os percentuais exibidos anteriormente demonstram uma preocupação e posicionamentos diante dos rumos das questões sociais por alguns.

Essa participação tímida em outros ambientes coletivos que não os da IES, leva muitos professores a dimensionarem o seu compromisso social tão somente no plano discursivo e mesmo que proclamem a necessidade dos alunos conscientizarem-se, essa concepção se movimenta no plano fragmentado entre discurso e ação, teoria e prática. Não se pretende com isso julgarmos nossos pares, mas essa dicotomia é identificada pelos próprios alunos nos depoimentos por eles dados a nós formatando em parte as relações entre estudantes e professores no curso.

De outro, na atuação dos professores a sobrecarga de trabalho talvez explique restrições à participação em outros ambientes que não os de trabalho. A sobrecarga fica evidente pelas poucas horas dedicadas ao sono (6h diárias em média) e ao lazer (5h semanais em média), e com 70% dos docentes declarando que realizam refeições irregulares. O depoimento de um professor sobre o próprio

---

<sup>36</sup> Por exemplo, o Projeto Cada Conto é um Conto criado espontaneamente por professores do ensino fundamental da ESI e posteriormente adotado pelo curso de Pedagogia que desenvolve atividades complementares junto a estudantes de escolas públicas da região.

lazer sintetiza bem a isto: *“com atividades acadêmicas, há pouco tempo para assistir a um filme ou fazer um passeio. Sem atividades acadêmicas, aproximadamente oito horas”* (Professor 1) <sup>37</sup>.

Assim, identificamos entre os professores formadores características em grande parte comuns e usuais entre os profissionais de educação, como também, salientamos aspectos singulares pertinentes à progressão na carreira e a forma como estes são tratados na instituição. Acreditamos, como comentado anteriormente, que estamos diante de um processo contraditório que se move no sentido da profissionalização e proletarização do magistério, sendo também, um processo de feminização que aproxima professores formadores e estudantes-professores relativos à formação e à atuação docente, envolvendo suas representações acerca de suas vivências e experiências, constituindo-se modos próprios de construção de seus saberes.

#### 4. Caracterização do aluno do curso de Pedagogia

O aluno do curso de Pedagogia da FIESI é proveniente das camadas sociais de baixa renda, ou seja, para quem cursar o ensino superior converte-se em uma possibilidade de empregabilidade, mudança ou manutenção do emprego e esperança de mobilidade social.

Um estudo<sup>38</sup> circunscrito aos ingressantes ao curso de Pedagogia no período de 2001 a 2005 indicou que a renda familiar de 81% dos candidatos concentrou-se na faixa de até 6 salários mínimos, e 44% deles com renda familiar inferior a 3 salários.

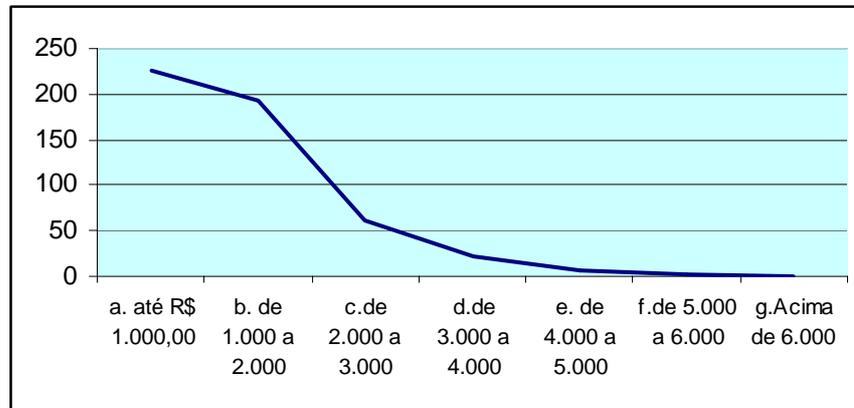
Trata-se, portanto, de pessoas, em sua maioria, originadas nas camadas sociais de menor rendimento, o que remete ao tipo de ocupação com pouca ou nenhuma qualificação e, conseqüentemente, a salários mais baixos. Apenas 5,8% dos candidatos apresentaram rendimento familiar superior a 10 salários mínimos (SOUZA, 2006b: 8).

<sup>37</sup> Optamos por identificar os professores por numeração na medida em que aparecerem seus depoimentos.

<sup>38</sup> *Perfil dos Candidatos aos Vestibulares do Curso de Pedagogia da Faculdade Santa Izildinha (FIESI) 2001-2005*, estudo realizado pelo pesquisador do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Assessoria (NUPEA) da FIESI, Antonio Carlos de Souza, mimeog.

O que pode ser mais bem visualizado no gráfico a seguir:

**Gráfico: distribuição dos estudantes de Pedagogia por renda familiar**



Podemos situar a condição social de boa parte dos alunos em relação ao Índice de Desenvolvimento (IDH) como apresentando aspectos de exclusão social vivenciada por eles em suas famílias de origem:

Cerca de 60% dos pais dos candidatos apresentavam nenhuma instrução ou o ensino fundamental incompleto, somente pouco mais de 3% ingressaram no ensino superior e apenas 2,7% dos pais e 1,7% das mães chegaram a completá-lo (SOUZA, 2006b: 10).

Portanto, por sua origem, os ingressantes expressam o contexto exposto no *Atlas da Exclusão Social no Brasil* quanto ao distrito de São Matheus e entorno. Deve-se ter presente, que há bolsões no distrito cujas características apresentariam IDH diferenciado, mais elevado, como, por exemplo, o entorno onde se situa a FIESI, conhecido como Jardim Santa Bárbara. Entretanto, trata-se de uma parcela de São Matheus cuja população é formada por donos de pequenos negócios, comerciantes, empregados em serviços, bancários, professores, operários especializados, dentre ocupações melhor remuneradas, provavelmente, situando-se em índices econômicos e culturais mais favoráveis que a maioria da população de São Matheus.

Outros dados coletados indicaram que metade dos estudantes situavam-se acima de 30 anos. Isso expressa uma escolarização tardia, comum nas classes subalternas da sociedade. Outro dado relevante foi a presença significativa de professores pertencentes aos quadros do magistério público e,

majoritariamente, a atuação em instituições privadas, filantrópicas e assistenciais. Além das ocupações em educação, 46 diferentes ocupações de pouca qualificação profissional foram identificadas entre os que não atuavam em educação como, por exemplo, auxiliar de escritório, vendedor, cabeleireiro, auxiliar de enfermagem, segurança, ou de nenhuma qualificação prévia como *babá*, serviçal, empregada doméstica, dentre outras ocupações.

Em 2009, “dependendo do nível de ensino, o número de professores sem formação adequada varia de 10% a quase 30%. A maioria tem algum tipo de formação, mas ela não é própria para o que está ensinando”.<sup>39</sup> Se considerarmos a formação em nível superior como exige a LDB/96, teremos sem formação superior atuando em creches, 57,9%; pré-escolas, 48,8% e séries iniciais do ensino fundamental, 38,7% dos docentes.

Portanto, o processo complexo de atualização na formação docente em nível superior está longe de se esgotar em todas as suas implicações. Nesse contexto a necessidade de melhor compreender a presença de estudantes que atuavam na educação levou-nos à aplicação de um questionário junto a todos os estudantes do curso de Pedagogia, intencionando identificar os estudantes-professores entre os graduandos do curso de Pedagogia da FIESI, cujos resultados são apresentados a seguir:

**TABELA 2:** números absolutos e percentuais de estudantes que exercem a docência no curso de Pedagogia da Faculdade Santa Izildinha e instituições em que atuam– 2008<sup>40</sup>

N° de alunos	Docentes	Instituições em que exercem a docência					
		Privadas	Públicas	Comunitárias filantrópicas	Privadas públicas	Privadas filantrópicas	Públicas comunitárias
311	188	41	49	87	4	1	2
%	60,4	21,8	26	46,2	2,1	0,5	0,1

Podemos relacionar a presença majoritária de docentes em associações comunitárias e filantrópicas, como os dos setores públicos da educação, ao fato da instituição manter convênios e

<sup>39</sup> *A Maioria dos Professores dá Aula em 1 Escola*, O Estado de São Paulo, quinta-feira, 28 de maio de 2009, sobre o Censo do Professor, **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro** com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.

<sup>40</sup> Cerca de 13 estudantes não responderam aos questionários: 8 em regime de trancamento de matrículas, 4 em licença de saúde e 1 transferido.

parcerias com a Prefeitura Municipal de São Paulo e com o Sindicato dos Trabalhadores em Instituições Filantrópicas de São Paulo, além de que os professores das redes públicas ao apresentarem comprovantes de atuação na educação recebem bolsa parcial de 40%.

Este fato é comentado pelo Diretor Acadêmico da FIESI que o relaciona a questões de mercado:

*Se você coloca dez reais a mais na mensalidade para ele, isso é impeditivo dele continuar os estudos [...] a gente já deu uma reduzida na nossa mensalidade praticada. Nesse sentido, por exemplo, em todos os nossos cursos, você pega as licenciaturas estão em quatrocentos e noventa e nove reais, esse é o valor que eu chamo de valor virtual. O valor real disso é trinta, quarenta por cento a menos para você poder concorrer com as outras universidades. Quer dizer, para você poder ter aluno e não perder tudo para as outras universidades. Porque hoje na nossa região aqui dez, quinze reais fazem diferença para o aluno.*

Portanto, os valores das mensalidades são adaptados ao tipo de aluno que hoje ingressa em muitos cursos superiores. A concorrência exerce certos impactos na IES pesquisada, entretanto, sua localização acaba atendendo à população local, haja vista que cerca de 17,2% dos estudantes externaram que a sua opção pelo ingresso na instituição deveu-se à proximidade com seus empregos, e 70,5% pela proximidade com as suas moradias.<sup>41</sup>

Além disso, a Avaliação Institucional indicou que 33% dos estudantes deslocam-se caminhando para a IES e dentre os motivos da escolha da instituição, 56% declararam identificação com a área, e 30% por desejarem ascensão profissional.<sup>42</sup>

Assim, temos uma série de indicadores que situam a opção pela instituição em decorrência de sua localização, dos valores adaptados de sua mensalidade e da possibilidade de obtenção de bolsas parciais, bem como de identificação com a área associada ao desejo de profissionalização, delimitados às exigências da formação do professor em nível superior.

---

<sup>41</sup> *Perfil dos Candidatos aos Vestibulares do Curso de Pedagogia da Faculdade Santa Izildinha (FIESI) 2001-2005*, estudo realizado pelo Coordenador do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Assessoria (NUPEA) da FIESI, Antonio Carlos de Souza.

<sup>42</sup> Faculdade Santa Izildinha - FIESI (2005-2007), Relatório da Avaliação Institucional, 2008, Comissão Permanente de Avaliação (CPA), mimeog.

Entrecruzam-se e justapõem-se perspectivas pessoais contextualizadas à ação do Estado que por suas regulações definiram o ensino superior e a Pedagogia como lócus da formação do professor. A par disso, temos as características sociais dos estudantes, principalmente em suas condições materiais, ainda que parcimoniosas, encontrando no Mercado valores possíveis de arcarem nas mensalidades, ainda que em meio a uma série de dificuldades que vão se justapondo. Assim, por exemplo, não ser aprovado em alguma disciplina implica em atrasar o período de formação e ampliar gastos não planejados que, às vezes, não podem ser atendidos. Obter notas baixas, ficar em exames, carregar uma DP (dependência), redigir um TCC (trabalho de conclusão de curso) correspondem não só a ocorrências triviais do cotidiano acadêmico, ganham importância decisiva à própria vida dos estudantes-professores atingindo diretamente o seu emprego e às suas relações familiares comprometendo-se os orçamentos domésticos.

A disposição legal de situar a formação no ensino superior criou, desde a LDB/96 até a promulgação das Diretrizes Curriculares Para a Pedagogia (2006), momentos de impasse e de tensão vividos no curso da Faculdade Santa Izildinha. De certa forma, as DCN os resolveram ao definirem o curso de Pedagogia como o responsável pela formação do professor. Da sua criação até a Resolução nº 1 de 1 de fevereiro de 2005 que estabeleceu as normas para o apostilamento e, conseqüentemente, o direito ao exercício do magistério, o curso de Pedagogia da FIESI via-se diante de constantes questionamentos por parte dos estudantes sobre a validade da formação que recebiam, fato agravado pelo curso ainda não ter obtido o seu reconhecimento<sup>43</sup>. A exigência legal para que os diplomas em Pedagogia pudessem ser apostilados centrava-se na existência de disciplinas de metodologia do magistério para os anos iniciais do ensino fundamental e cumprimento de trezentas horas de estágios supervisionados, incluindo-se as instituições não universitárias.

A partir do estabelecimento das DCN, as tensões descritas anteriormente, desapareceram, sem contar que o curso de Pedagogia, por sua estruturação em regime seriado anual com duração de

---

<sup>43</sup> O curso de Pedagogia da Faculdade Santa Izildinha foi reconhecido pela Portaria MEC nº 4.448 de 22/12/2005 e publicada no D.O.U. em 23/12/2005.

4 anos, atendia a quase totalidade das disposições das DCN. Dispõem o seu Projeto Pedagógico que o curso de Pedagogia totalizará 3.840 horas com disciplinas optativas e/ou 3.520 sem disciplinas optativas, sendo 640 horas de estágios supervisionados e mais 300 horas de Estudos Independentes ou Atividades Complementares. Alguns estudantes atuam no Projeto Toda a Força ao 1º Ano (TOF) da Secretaria da Educação do Município da Cidade de São Paulo, cuja carga horária é contabilizada aos estágios supervisionados, constituindo-se em atuação conjunta com professores da rede municipal em processos de alfabetização<sup>44</sup>.

As disciplinas apresentam-se articuladas em três eixos, além de projetos e estudos interdisciplinares e de pesquisa e extensão que atendem aos núcleos das DCN, estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores. Os eixos disciplinares são Formação Geral e o Saber Pedagógico na Educação Infantil (1º ano); Prática Docente e o Saber Pedagógico no Ensino Fundamental (2º e 3º anos) e Prática Docente e a Interface com a Gestão Educacional (4º ano), contando ainda com Disciplinas Optativas oferecidas a partir do 3º ano ampliando a carga horária do curso de 3520 horas para 3840 horas. Em qualquer uma dessas possibilidades o curso de Pedagogia ultrapassa as 3200 horas como estabelecidas pelas DCN.

A pesquisa empreendida pela Fundação Carlos Chagas (FCC), *Formação de Professores Para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos* (GATTI & NUNES, 2009), estabeleceu que as disciplinas específicas, destinadas a fornecer instrumentais para a atuação do professor, atingem em média 28,9% das disciplinas dos cursos presenciais de Pedagogia do Brasil em universidades, centros universitários e faculdades integradas e isoladas privadas e públicas indicando uma tendência formativa dos cursos.

Utilizando os critérios da pesquisa empreendida pela FCC e os aplicando a uma IES específica temos que as disciplinas destinadas a instrumentalizar a atuação do professor atingiriam 37,1% da

---

<sup>44</sup> Atualmente, setenta estudantes estão nessa condição.

totalidade das disciplinas do curso de Pedagogia da FIESI<sup>45</sup>. Em relação à carga horária total do curso, as disciplinas instrumentalizantes da formação docente atingiriam 54,5% com disciplinas optativas e 50% sem disciplinas optativas, estando adequadas às orientações das DCN.

KUENZER e RODRIGUES (2006), afirmam que as DCN trazem uma redução da formação do pedagogo à formação do professor de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental instaurando um modelo pelo qual a prática profissional consiste na resolução de problemas por meio da aplicação de instrumentais referenciados a conhecimentos técnicos provenientes de uma ciência aplicada. Questionando sobre o que se fala quando se afirma a prática como fundamento da formação de professores, as autoras supracitadas, discutem a emergência de uma epistemologia da prática que desvincularia a prática da teoria, contrapondo-se à categoria de práxis, definindo esta como a integração dialética entre a teoria mantida no plano da reflexão e a prática efetiva no plano dos fazeres. Indicando ainda que por meio da epistemologia da prática a substituição da teoria pelo senso comum delimitaria a teoria como uma intromissão ameaçadora.

Nesse sentido, em relação aos nossos propósitos, ao questionarmos como os saberes da experiência e os acadêmicos se plasmam, vimo-nos diante da discussão da unicidade dialética entre teoria e prática na formação de professores, cujos significados atribuídos pelos sujeitos expressam, a nosso ver, a tensão entre práxis reiterativa e práxis criadora em um processo de constituição da autonomia, condição imprescindível para a transformação social.

---

<sup>45</sup> A pesquisa da FCC indica que os cursos presenciais de pedagogia em faculdades isoladas, integradas ou institutos superiores de educação atingem 30% das disciplinas voltadas para instrumentalizar o professor, logo, mesmo no subgrupo de sua organização acadêmica, a FIESI dispõe de percentuais mais elevados.

## CAPÍTULO IV

### Análise e discussão dos dados

---

Retomamos aqui as categorias elencadas no Capítulo III (p. 85) sendo a primeira **formação e opção pelo magistério**, seguindo-se da categoria **diálogo e autonomia na prática/formação** e a terceira e última categoria dos **saberes e procedimentos**.

#### 1. A Formação e opção pelo magistério

As relações entre a formação inicial e formação contínua situam-se na reciprocidade dialética entre o curso de Pedagogia e o trabalho dos estudantes-professores entrelaçados à opção pela carreira do magistério que manifestam. Assim, o ingresso e permanência no magistério condizem com o ingresso e permanência no curso de Pedagogia, sendo este um elemento significativo para a construção da identidade de ser professor. A formação inicial em nível superior valida a atuação dos estudantes-professores cujas experiências, por sua vez, incidem sobre a formação inicial conferindo-lhe aspectos de formação continuada. Assim, formação inicial e continuada se encontram e ganham novos significados.

Ainda que formados em nível médio, muitos professores viram-se na urgência de buscar a formação inicial em nível superior, encontrando-se em um curso de Pedagogia com outros que adentraram ao magistério sem ter recebido qualquer tipo de formação. Assim, o curso investigado tornou-se um lugar de encontro entre professores cuja formação inicial foi superada legalmente com professores leigos em busca de formação inicial.

O professor leigo sempre esteve presente na educação brasileira. Pessoas não habilitadas exerceram o magistério ao longo de nossa história escolar. Na atualidade, toma forma outra

característica após a promulgação da LDB/96, pela qual, professores anteriormente considerados devidamente habilitados, vêem-se na contingência de procurar formação superior para garantir seus empregos e carreiras atendendo à demanda legal e a seus contratadores. Os motivadores são múltiplos, diferenciados, porém encontram na legislação um fundamento único e provocador de atitudes em relação à própria formação. Com isso queremos afirmar que a legislação causa efeitos positivos e negativos, estimulando (às vezes de modo inexorável) a mobilização por níveis mais elevados de estudos e profissionalização.

Lancemos mão das falas de nossos alunos:

*CM- Eu voltei por exigência, porque estava na escola particular, na organização não precisava, exigia apenas o magistério e assim, já havia parado o curso de pedagogia duas vezes. Essa é a terceira vez que estou no curso de pedagogia!*<sup>46</sup>

*EL: Entrar na escola e logo em seguida começar a faculdade... Mas eu percebi lá que essa questão da exigência era muito forte. Que todos os profissionais que estivessem na área tinham que automaticamente fazer pedagogia. Naquela unidade, acho que duas pessoas que não tinham magistério e no futuro próximo elas teriam que optar, fazer o magistério ou iam ser demitidas.*

*DD: Para estudar o ensino médio eu prestei vestibulinho para fazer o CEFAM 3, Itaquera. Concluí o meu curso no ano 2000. Ao sair do CEFAM (Centro Específico de Aperfeiçoamento do Magistério), consegui um emprego em uma creche conveniada onde trabalhava durante 8 horas por dia. Devido à exigência do mercado de trabalho e minha vontade de reciclar o meu conhecimento fui fazer o curso de Pedagogia.*

As explicações dos estudantes-professores sobre as razões do ingresso na profissão e no curso de pedagogia apresentam-se em dois aspectos fundamentais, no plano de cumprimento das exigências legais e laborais e no plano das motivações pessoais. Tanto uma quanto outra, explicam-se a partir do cotidiano, seja por pressão relativa à empregabilidade por parte de seus contratadores, seja por anseio em atingir uma escolarização superior. Assim, as razões do ingresso e permanência no curso e, conseqüentemente na profissão, são apresentadas como decisões ou opções individualistas cujos motivadores nem sempre estão claros ou se manifestam de modo objetivo como uma necessidade que transcenda as escolhas pessoais, estabelecidas no plano da não-cotidianidade.

---

<sup>46</sup> Optamos por não identificar estudantes-professores indicando-os por duas letras escolhidas aleatoriamente quando participantes de entrevistas, nas informações coletadas por depoimentos serão indicados por duas letras repetidas. *Organização* se refere à associação comunitária em que atua.

AD: *Um sonho impossível, desde pequenininha eu tive o sonho de ser professora, mas achava impossível porque jamais teria condições.*

BB: *Iniciei na Educação Infantil por acaso, nunca passou pela minha cabeça ser professora e estudar Pedagogia.*

EL: *Sempre estudei em escola pública e optei pelo magistério por falta de opção na verdade. Na época que eu fiz, saí do colegial, que antigamente era colegial, tinha três opções, regular, contabilidade e magistério. O regular eu não queria fazer, contabilidade não era o meu forte e acabou somente o magistério. Por isso acabei ingressando no magistério, não foi um sonho, nem uma vontade. Foi por falta de opção.*

CC: *Quando resolvi fazer o curso de Pedagogia estava somente pensando em algo para fazer ou um motivo para sair de casa.*

AL: *Eu tinha interesse, eu gostava da profissão. Ser professora, ajudar meus colegas, eu gostava de ensinar, ajudar e ver a pessoa fazer uma coisa que não sabia e depois conseguir, de você intervir de alguma forma.*

KT: *No interior a mulher era professora e o homem era advogado, médico, todos os meus familiares, os homens são advogados ou médicos. As mulheres são professoras. Minha mãe foi me levando na escola, quando eu tinha cinco anos ela deu aula no MOBREAL e eu acompanhava isso. Quando eu tinha quinze anos, ela falou para eu ir com ela e ver como era entrar na carreira. Ela dizia que eu precisava fazer um curso, falava, mas você fazer um curso de colegial você vai se formar para o quê? Vai trabalhar em quê? Faz o magistério porque, pelo menos, sai com uma profissão. Fui acompanhando minha mãe na escola, fui ajudando, mas não na alfabetização, era mais com ensaios de festas, murais.*

Sobressaem, desse modo, razões que vão de afinidades alimentadas desde a infância aos sonhos e acasos passando pela falta de perspectivas profissionais envolvendo a doação, no sentido atribuído por VALLE (2006, p. 182):

[...] não se pode mais recorrer à vocação no seu sentido moral e ético ou mesmo religioso como razão única das escolhas profissionais. Esses sentidos atribuem às profissões uma especificidade própria, *sui generis*, que exige um tipo de engajamento pessoal e familiar e constrói nos indivíduos o sentimento de uma predestinação marcada pelo espírito missionário. Fruto da doação e da vocação, a escolha do magistério implica inevitavelmente ligações afetivas no nível da relação pedagógica (professor/aluno) e institucional (professor/ direção/colegas), mas decorre também das significações acordadas à própria profissão.

As ligações afetivas se manifestam no modo como o estudante-professor expõe sua vivência na profissão docente:

TN. *Eu gosto, coloco a profissão acima de tudo, então assim, se saio da minha casa e vou programar a minha aula eu procuro fazer o melhor, eu já trabalhei em escritório, tanto que antes de começar a lecionar... Eu até comento essa, esse passo porque é muito engraçado... Eu saí de um escritório onde ganhava... 180 mil... Cruzeiros... Sei lá qual que era a moeda! Para ganhar 64 trabalhando em escola! E até hoje ainda jogam na minha cara... Você é a única pessoa que sai de um emprego onde ganha mais para ganhar menos que a metade! Mas assim... Eu não troco. Eu gosto de ir para a escola, eu gosto de ensinar, eu perco as noites,*

*geralmente eu durmo duas, três horas por noite porque não dá tempo de dormir (ri). Então quando dorme já estou sonhando com o trabalho, com a prova que tem de fazer, com coisas que tem de corrigir... é complicado. E eu não me adaptei com escola pública, trabalho em particular, desde sempre trabalhei e é mais cobrado ainda... Então, já estou acostumada, gosto do que faço e não troco por outra profissão.*

A afinidade, o gosto pela profissão remete a estereótipos que delimitam a atuação, especialmente, da estudante

Esses estereótipos são geralmente inconscientes e constituem-se fatores de censura e de autocensura, que atuam na seleção das orientações: às mulheres o contato humano, a ajuda aos outros, a comunicação (VALLE, 2006, p 182.).

De outro, a realidade em sua contraditoriedade impulsiona e fornece elementos para que o espírito crítico possa se apresentar:

*AL: [...] eu tinha uma ilusão muito grande com a carreira, com o dinheiro, do valor, do emprego, das possibilidades. Quando caí no mercado de trabalho vi que não era assim. Comecei a me deparar com problemas como querer estudar e ter dificuldades porque o dinheiro não dava, se descabelar, trabalhar, dar o sangue, e muitas vezes, não ter aquilo que almeja.*

*CR: [...] eu acho que sou meio contraditória em relação às outras pessoas porque eu não acredito que tenha um dom, eu não tenho dom nenhum! Porque eu entrei na área da educação por um acaso! Aí eu me envolvi, eu gostei, eu me apaixonei! Eu também cuido, eu também dou beijo, também dou abraço! Claro! Também me envolvo como todo mundo sou ser humano, mas é a minha profissão, tenho uma função, tenho um papel! Um papel social para isso! Então, eu tenho que desenvolver o meu papel também.*

*CE: A Pedagogia trouxe outro lado, ela trouxe um pouco da prática sim, mas para mim ela trouxe a questão de... O olhar, o organizar a prática, ela consegue trazer para mim o conseguir olhar o macro, olhar de cima para baixo, vir na prática, mas ir para o macro. Olhar e orientar, de conseguir trocar com as pessoas de uma forma diferente que eu tinha*

Tais asserções podem ser relativizadas ao que expressam RABELO e MARTINS (2006, P. 6167)

A "extrema ambigüidade do ato de ensinar" está presente na continuidade da mulher no magistério e no seu gosto pela profissão, a mulher não deve deixar de ter amor pela profissão, porém um amor que não seja "cego", quer dizer, que não a impeça de ver as imposições sociais para que ela se submeta, que não lute. Investir na educação é lutar pelo possível, pela mudança dessa educação que cada vez mais quer cada um no seu "devido lugar", estagnado e obediente (RABELO & MARTINS, 2006, p.6174)

Nesse sentido, a construção do possível e da mudança pode ser ilustrada pelas intencionalidades que os estudantes-professores projetam ao futuro evidenciando-se a aproximação do curso de pedagogia às vivências profissionais e ao modo de ser dos estudantes-professores:

*TS: o que eu levo comigo é o que eu sou em sala de aula, não tentar ser igual aos outros. Muitas vezes eu tentei ser igual aquela pessoa, dar aula igual aquela pessoa, falar daquele jeito... Não fui eu mesma! E quando eu fui eu mesma, eu vi uma grande diferença, entendeu?[...] Então, o que eu levo comigo é ser eu mesma! Claro, sempre refletindo na minha postura, tudo aquilo que a gente aprendeu. Aprendi aqui muita coisa, muita coisa eu aprendi, mas é tentar ser eu mesma.*

*ML: A maior intenção ao terminar a pedagogia é a de dar suporte aos educadores novos que eu pegar aí pela frente. Porque uma dificuldade que a gente passa é que todo educador que se forma em uma organização social, ele sai dela. Tenho como meta permanecer no meu núcleo, não almejo subir de cargo (ri) porque não tem cargo para subir mais, mas almejo permanecer e contribuir no espaço onde estou.*

*RT: Vou correr atrás de outras coisas para fazer e não parar. [...]. Continuar os estudos, procurar outras áreas, trabalhar com formação de professores é uma coisa que me interessa já que algumas ações eu acabei fazendo quando trabalhei em formação em Itu, Bauru. Achei muito rico, tem muita coisa boa, mas tem o que eu vou fazer com que o sujeito está falando? O que ele está falando, como vou dar uma devolutiva?*

Além, da aproximação entre atuação e formação, exterioriza-se outra característica que podemos situar como pertinente a processos de formação contínua:

A formação “realizada fora do trabalho” revela uma concepção “instrumental do trabalho”. Os trabalhadores que dela participam, normalmente, são tomados pelo interesse por situações práticas e por problemas enfrentados no dia-a-dia profissional. A formação é vista como um recurso que lhes possibilita benefícios palpáveis e imediatos em suas práticas, ou seja, que desenvolve saberes práticos, “úteis para o trabalho e adquiridos diretamente pelo exercício”. No contexto educacional, mais especificamente, podemos associar este modelo àquele onde os profissionais buscam, na formação, “receitas prontas” que resolvam, quase que num passe de mágica, suas dificuldades pedagógicas. Estas concepções são marcadas pelo imediatismo (GAMA & TERRAZZAN, 2007, p. 2).

Tomando forma o imediatismo nas falas dos estudantes-professores:

*CL: Eu acho que o curso vem a contribuir para melhorar o nosso trabalho [...] Eu percebi assim que eu não tinha um fio condutor de puxar as disciplinas todas organizadinhas, assim, [...] agora eu sei puxar o fio condutor que melhora o trabalho, vai trabalhando de uma forma que tudo vai levando naquele fio condutor... Para isso o curso me orientou muito nesse sentido que eu comecei a procurar mais teoria para essa prática. Eu acho que eu saí ganhando... As crianças saíram ganhando e as colegas percebem assim [...] eu acho que estou sempre em busca de tentar aprimorar. Acho que é um ganho para mim como pessoa também, de saber respeitar o outro se ele não está compreendendo o que estou ensinando, sabe? Dando tempo para ele ir acompanhando, aprendendo. Saber que cada um tem o seu ritmo, o seu tempo também. Que a criança pequena também tem seus tempos, seus ritmos, se não atinjo a todos, então eu volto com aquele que ficou meio perdido, esse atingiu isso, maravilhoso, aquele também atingiu e aquele nada! Eu volto de outra forma, sabe? Para ver se eu levo todos juntos. Eu acho que é um ganho muito grande e a criança gosta de retornar aquilo.*

DD: *O curso apesar de ter algumas matérias e conteúdos que eu já havia visto durante a época que fazia magistério [CEFAM], trouxe contribuições para a minha formação no sentido de auxiliar durante a minha ação profissional.*

CR: *[...] eu acho que uma das coisas que mais me enriqueceu como profissional, que aprendi e aplico é o fato de respeitar que cada criança tem uma maneira de aprender. Isso é uma coisa que eu achava que não existia de certa forma. Por mais que a gente fosse mudando de estratégia no decorrer do ano, das atividades, eu acho que no meu caso eu não respeitava muito isso na criança. Eu aprendi que realmente cada criança tem uma maneira de aprender, se for significativo ele vai aprender muito melhor. Então, essa questão de aplicar vários métodos, várias estratégias...*

A percepção de si e do outro se insere nas práticas educativas no que FREIRE (1985, p. 22) definiu como não ser *andarilho do óbvio*, mas reconhecer-se na própria atuação de outra maneira, questionando-se e respeitando o modo de ser dos educandos, atingindo-se verdadeiramente um preparo pelo qual ciência e ética se encontram:

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com a sua retidão ética, é uma lastima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar. (FREIRE, 1997, p. 18)

A opção pelo magistério é realizada não só como um sonho que se intenta realizar ou um cumprimento de intencionalidades antecessoras do ingresso na docência. Trata-se de uma opção que se constitui no próprio processo nas dinâmicas do trabalho do ensinar envolvendo motivações que criam a identidade docente (*mais que um dom*) ressignificando a vocação profissional e abrindo possibilidades a partir da afetividade (*auxiliar, contribuir*) em se encontrar o outro, seja na condição de quem ensina, seja na condição de quem aprenda, unindo ambas as dimensões aprender-ensinar em um único movimento. Relativizando o próprio agir à vivência no curso e deste à atuação docente instaura-se uma rica dinâmica que abre possibilidades para a autonomia centrada no diálogo.

## 2. Diálogo e autonomia na prática/formação

Nessa busca *de ser* por implicar *ser de outro modo* exercendo a criticidade sobre si mesmo, as relações com o outro em suas interações propiciam o diálogo, nem sempre tranquilo, conflitivo, mas em constituição. O diálogo não está pronto, nunca antecede a práxis efetiva, necessita de sujeitos corpóreos, temporais, plurais em suas singularidades em que

As relações do homem com a realidade, com seu contexto de vida – trata-se da realidade social ou do mundo das coisas da natureza – são relações de afrontamento: a natureza se opõe ao homem; ele se defronta continuamente com ela; as relações do homem com outros homens, com as estruturas sociais são também de choque, na medida em que, continuamente, o homem nas suas relações humanas se sente tentado a reduzir os outros homens à condição de objeto, coisas que são utilizadas para o proveito próprio (FREIRE, 2001, p. 42)

A dialogicidade nos remete à práxis, à reflexividade, à articulação e confrontação e constituição da autoridade de ser. A dialogicidade está imbricada na constituição da consciência crítica, emancipatória, por conta dos sujeitos buscarem o protagonismo, diálogo e autonomia são inseparáveis. Os estudantes-professores nos processos educativos externam o desejo de compartilhar saberes e experiências, de buscarem a reflexão conjunta, em que as opções sejam compartilhadas, rompendo-se o ilusório, construindo-se o conhecimento e a autoridade que o saber confere em um processo em que todos possam ser sujeitos, portanto, autônomos. Em suma, na confrontação com a educação bancária:

Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O *ser mais* que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísta*, forma de *ser menos*. De desumanização. Não que não seja fundamental – repetamos – ter para ser. Precisamente porque é, não pode o *ter* de alguns converter-se na obstaculização ao *ter* dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder (FREIRE, 2005, p. 86. Grifos do autor.).

As diferentes experiências no curso e na atuação docente ilustram os processos contraditórios pelos quais a dialogicidade se constitui, muitas vezes, de maneira ainda não límpida, afirmada como um valor de aprendizagem compartilhado, ainda que não definido conceitualmente, mas vivenciado no constituir-se:

CE: *Eu acho que a minha turma seja uma sala trabalhosa para o corpo docente por ela ser como é. Acho que demos certo trabalho, mas de muito proveito. Desde o primeiro ano é um grupo homogêneo de quem trabalha em ONG. Agora há seis que trabalham na educação infantil particular, até a menina que trabalhava em telemarketing agora trabalha em educação, em ONG. Nós brigamos muito por essa participação, pela aproximação, quando entrava o professor de prática, em alguns momentos dizia assim para ele: professor, mas o senhor está falando de uma sala de aula do estado e prefeitura. A nossa vivência é bem diferente. Daí ele fazia um círculo e perguntava então o que vocês querem? Como é que vocês trabalham? Isso no primeiro ano. No primeiro semestre foi de muita turbulência por falta de sintonia entre as partes. No segundo alguns conseguiram entender quando os professores retornaram a nossa grade disciplinar, foram aprendendo a lidar conosco porque a gente levava a essas reflexões [...] O professor entendeu a nossa prática, a gente conseguiu fazer o professor entender que a gente não estava conseguindo andar porque não via proximidade com o que vivíamos.*

ML- *Às vezes eu vou para a faculdade pensando em um problema que gostaria de refletir, discutir sobre ele, buscar uma luz. Eu acabo percebendo que esse espaço é muito difícil de se ter na sala. E por vezes, quando acontecem esses momentos, por exemplo, se levanto uma questão sobre uma situação que tem haver com o tema, que pode ajudar muita gente a refletir, eu vejo que as pessoas dispersam. E daí a professora acaba falando apenas com aquela pessoa que trouxe o assunto. O grupo não tem a consciência do que é de um pode ser para todos.*

CR: *A gente acaba percebendo que não é a verdade absoluta, não dá para falar daquele jeito com todo mundo, não dá para tratar todo mundo... Não dá para todo mundo aprender igual. Não vou conseguir alfabetizar todo mundo igual, né? Não é um método só, não é uma teoria só que vai fazer o meu aluno ser alfabetizado. Então, quando o professor coloca isso como a verdade absoluta para quem é professor ele acaba se frustrando e é aquilo mesmo: ou você joga o jogo do professor ou você bate muito de frente e cria muito atrito. Então, às vezes, não vale a pena e você recua um pouco.*

TN- *Projeto de ciências, eu trouxe o meu projeto sobre o corpo humano para dentro da sala de aula do curso. A professora aceitou, tanto é que eu levei esse projeto para a educação infantil e ficou exposto durante três dias. Então assim, eu interfeiri na proposta dela que era montarmos pequenos projetos e levei uma experiência minha e não digo impus, mudei a organização que teve tal dimensão que saiu da sala de aula e foi para o pátio da faculdade. Então assim, abertura nós tínhamos, só que tinha que ter interesse dos alunos, então acredito que sim.*

O diálogo inicia-se na interferência mútua, no aprendizado do e com o outro, na sabedoria de saber quando prosseguir ou não. Esse caminho também é percorrido por alguns professores formadores:

Professor 1: *[...] diálogo constante com o aluno [...] no estabelecimento de critérios de trabalho, nas formas de avaliação e no estabelecimento conjunto das regras de convivência em sala.*

Professor 3: *Os conhecimentos desenvolvidos a partir da proposta da disciplina de filosofia geral e da Educação buscam ganhar sentido mediante os conhecimentos trazidos pelos alunos.*

Professor 4: *O principal é o esforço para me fazer claro e para expor o que acredito, ouço e dialogo. Valorizo a divergência, mas procuro sempre problematizar [...] insisto de forma veemente no sentido de mostrar que o sucesso da comunidade é uma alternativa melhor que o sucesso individual.*

Professor 5: *Para mim o aluno de Pedagogia é bastante interessado em aprender. Como em sua maioria já atua na área da Educação, ele tem sede de conhecer, de confrontar suas experiências com a teoria; ele quer se preparar para realizar melhor a sua missão.*

Como definiu Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1997), a autonomia nos processos educativos exige rigorosidade nos métodos, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, risco que nos remete aos desafios e rompimento com a educação bancária. Portanto, a autonomia é prática, práxis que em sua dialeticidade envolve o pensar certo cuja dinâmica reflexiva se constitui entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Autonomia, para FREIRE é a consciência sobre a prática na intencionalidade de melhorá-la, assumindo erros e acertos, compreendendo a história como possibilidades:

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1997, p. 164-165).

Isso nos conduz a refletir sobre a profissionalidade.

A autonomia de professores surge de uma busca acentuada por um reconhecimento profissional da classe docente em seu todo, almejando uma formação de professores de maneira crítica, reflexiva e emancipadora, na qual o (a) professor possa expor suas idéias, questionamentos junto à escola e à comunidade, surgindo assim uma parceria transformadora. CHAVES (2009, p. 3).

Essa busca necessita de se estabelecer relações entre o aprendido e o executado, entre teoria e prática, ao exercício consciente do trabalho do professor. Essa consciência é mediada ao processo de trabalho docente, à criticidade que se explicita nos processos formativos.

### 3. Saberes: quais e como aparecem na formação

A formação se processa em diferentes ambientes, sendo o do curso de pedagogia o local privilegiado para a formação do professor, algo reconhecido pelos estudantes-professores. Entretanto, esse reconhecimento não significa que não anseiem por verem atendidas as demandas que trazem a partir de suas atuações cotidianas.

*AL: Como eu já estava na área da educação, eu consigo fazer uma relação do que aprendo aqui com a minha prática lá. Quem não está na área, entrou depois de começar a fazer o curso, é mais complicado porque **você tem uma resposta aqui e quando chega lá na escola, vê outros problemas que não são respondidos aqui.** Eu vim para cá procurando respostas, quando cheguei o meu olhar era outro. Quando eu vim para cá, eu já sabia a quê eu vinha. [Grifos nossos]*

Os significados que atribuem às suas vivências e experiências constituem boa parte do repertório em que baseiam suas decisões na docência, bem como esta é componente de seus saberes pedagógicos com os quais avaliam e decidem a relevância do que é ofertado pelo curso. Entretanto, seus saberes didáticos não se limitam, porventura, ao que utilizam conformando-se como uma restrição, presos a livros-textos e a seus conteúdos didáticos. Mesmo quando atuam em escolas que adotam apostilas, intentam ir além dos conteúdos simplificados ressignificando as rotinas a que são submetidos, criticando o ativismo. Isso, contudo, não significa que estejam isentos do praticismo criticado por TARDIF (2007).

*CR: [...] numa escola aonde tudo vem pronto, eu acho que estou meio que chocando comigo mesma em relação a isso...*

*AG: Lá no colégio em que trabalho também é apostilado, mas é do próprio sistema e nós temos que seguir aquele plano, não tem como sair daquilo, não tem jeito, [...] O conteúdo vai estar na prova, então você tem que cumprir o conteúdo, mas se quiser dar uma atividade diferenciada, em nenhum momento [você] é podado. A única coisa que a orientadora fala é verifique o seu tempo, é o que ela fala, vocês sabem que o segundo bimestre é curto, tem feriado, vamos ter festa junina, então verifique o tempo de vocês...*

*CR: ...mas é exatamente isso!*

*AG: Mas ela não nos poda e permite que a gente caminhe...*

*CR: ... é, mas lá também não é podado! Você não tem tempo! Você tem que cumprir o programa. Eu tenho oito apostilas, vem uma por mês, a criança recebe oito apostilas durante o ano. Eu tenho que cumprir as oito apostilas nos prazos! Eu acho que a gente fica muito presa ao prazo de entrega daquilo e a gente acaba não tendo tempo para outras coisas!*

*TS: No ano passado chegou uma hora em que me perdi toda porque ficava inventando muita moda (risos), principalmente em história e geografia, eu comecei inventar, levar para fazer vídeo, passeio, vamos aquilo e aquilo outro, vamos fazer cartazes, e isso e aquilo... Chega uma hora em que falei: meu deus do céu! Daqui a pouco chega o fim do ano e não consegui terminar, vão me "catar"! Então, você começa acelerar e se perde um pouco...*

Trata-se de terem maiores oportunidades de se acomodarem às rotinas do que de oportunidades para a construção/reconstrução dos saberes curriculares ofertados pelas instituições em que atuam. Expressam em seus depoimentos o desejo de implementarem junto a seus alunos aprendizagens significativas, como também, desejam na formação acadêmica disporem do mesmo, o que implica em reconhecimento de seus saberes, de se estabelecerem vínculos sólidos com as práticas de que são portadores.

*CR: Eu penso que um curso de formação de professores que já trabalha com professores ele tem que pensar um pouco melhor no conteúdo que ele vai dar porque, às vezes, para metade da sala são coisas novas, bacanas, elas acham que vão usar, mas para quem já trabalha na educação há certo tempo, sabe que aquilo é em vão, você nunca vai usar aquilo para nada...*

*ML: Sabe o que vejo, por exemplo? O curso tem o objetivo de formar o professor, só que não existe uma diferenciação, ensinar para aquele que está na prática e ensinar para aquele que desconhece a prática...*

Além disso, como constantemente afirmado em vários depoimentos, o pouco tempo, as pressões decorrentes pelo cumprimento do planejamento - sobre os quais pouco ou nenhuma decisão podem exercer - e dos conteúdos preestabelecidos e superficiais que devem implementar, impedem, criam obstáculos às vezes intransponíveis para que atuem como gostariam.

*EL: [...] o lado pedagógico você acaba não desenvolvendo, não porque você não queira ou que não consiga desenvolver, não há tempo para isso, para fazer as atividades! Até se tenta, porque a prática e a teoria estão juntas sim, você consegue entender várias coisas, tenta passar essas atividades, mas por conta do tempo, não consegue.*

Concebem a aprendizagem como assimilação de conteúdos e ativismo na aprendizagem, mas não só, expressam a consciência disso e manifestam a necessidade de fundamentação teórica, o que acreditam ter em parte recebido no curso ao reconhecerem que este alterou as suas práticas. Em seus depoimentos comunicaram - quase na totalidade dos depoimentos coletados - a necessidade de considerar as idéias prévias de seus alunos, como manifestaram que o curso de pedagogia considera as suas próprias idéias prévias de maneira fragmentada, desarticulada e de maneira espontânea, dependendo da situação em sala de aula, o que é corroborado pelo depoimento de alguns professores formadores.

S: ... *Elas [estudantes-professores] trazem algumas queixas em relação a isso, que o curso talvez não as prepare tão bem e aí reclamam da falta de articulação entre a prática e a própria formação delas [...]. Será que a gente não está dando muitas "receitinhas"? Precisa refletir e, principalmente no curso de pedagogia, as ações são muito isoladas, é preciso ter momentos em que se comece a refletir conjuntamente. Estão fragmentadas as ações.*

Os professores formadores quando inquiridos sobre o que consideram ser relevante na preparação de suas aulas, não explicitam a presença dos estudantes-professores e dos seus saberes em seus planejamentos ainda que afirmem ter o aluno como principal referência. Tais aspectos surgem quando se pergunta diretamente sobre a importância dos conhecimentos dos alunos para as aulas, aparecendo os estudantes-professores como proporcionadores de trocas com os colegas, com a teoria, dinamizando-se as aulas. Em suma, os saberes dos estudantes-professores são considerados na imediatez em que aparecem nas aulas quando se explicitam relacionados a temas e conteúdos trabalhados nas disciplinas do curso. Se a prática dos estudantes-professores aparece tantas vezes como um *filtro* dos conhecimentos a eles oferecidos pelo curso, isso denota também que assim se manifesta o desejo de serem seus saberes incluídos no currículo, nas disciplinas e nos conteúdos do curso. Assim, expressam saberes que conduzem à *comunhão entre o professor e o aluno* como definiu MEDEIROS (2005) a partir da obra de Paulo Freire. Os estudantes-professores expressaram inquietudes e o desejo de serem instigados. Como manifestam o desejo de terem maior controle e autonomia sobre o seu saber/fazer, compreendido como cerceado em suas possibilidades de desenvolvimento pelas imposições com as quais, muitas vezes, se deparam nas escolas, e de outro, a necessidade de terem os seus saberes relevados e incorporados à formação no curso de Pedagogia. Isso não significa que não haja estudantes-professores que expressem total comunhão com o ensino baseado em mecanismos de transmissão-recepção, a ponto de negarem qualquer contribuição do curso para a sua formação, julgando-se completos em seus repertórios que nada mais necessitam aprender no curso.

AG: *Hoje eu penso assim, quero me formar para ter o diploma. Eu sei o que é estar em uma sala de aula, eu sei como dar aulas, não estou sendo modesta.*

Estaríamos diante da negação da alienação - se adotarmos o saber da **continuidade na formação** como explicitado por FREIRE (apud MEDEIROS, 2005, p. 7) *"para que, porém [...] quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que, quem sabe, saiba que não ignora tudo"*.

Essa fala de FREIRE nos conduz a CHARLOT, ainda que as categorias de saber formuladas por TARDIF (2007) e GAUTHIER (2006) possam nos servir para compreender os significados que estudantes-professores atribuem ao ser e formar-se professor e aos saberes que mobilizam. CHARLOT (2000) nos permite melhor compreender aos estudantes-professores quanto ao desejo por relações de saber de outro tipo no trabalho e na formação no curso de pedagogia. Há o reconhecimento que o curso atende a anseios, estimula o surgimento de outros, deixa de atender a alguns.

Os significados atribuídos à formação na educação superior podem ser compreendidos em três diferentes eixos:

1. O da **mudança** causada pelo curso, não só na docência que empreendem, mas no plano subjetivo, pessoal, em que as oportunidades de reflexão propiciaram novas formas de consciência sobre si e o trabalho exercido;
2. O da **seletividade** com a qual julgam o curso no atendimento de suas expectativas, considerando os saberes que julgam relevantes e desconsiderando os que julgam de pouca importância porque não fornecem modelos para as práticas ou são já sabidos, tendo a experiência e os saberes das ações pedagógicas como crivo para ampliarem os próprios repertórios;
3. O da **continuidade e progresso** gerados pelas novas necessidades, especialmente, as de fundamentação teórica, bem como as de progressão na carreira identificadas na obtenção de títulos.

Fica evidente que os saberes remetem a relações que se estabelecem entre os saberes da experiência, os saberes das ações pedagógicas, os saberes disciplinares e curriculares, da tradição, etc. estes tanto se manifestam na docência quanto na formação sob sentidos ou significados diferentes que se integram, relacionando-se, vinculando-se, contradizendo-se. Com isso queremos afirmar que podemos estabelecer recortes nas situações e compreendê-las de acordo a uma lógica seja a do ensino (docência), seja a da aprendizagem (discência). Há momentos em que tais lógicas polarizam-se entre si, seja rejeitando a formação ou a prática; seja aceitando para a prática os saberes advindos da formação ou admitindo na formação os saberes provenientes da prática.

Os saberes pensados como relações de saberes, permitem situá-los em um processo em que docência e formação se confundem, se aproximam e se afastam. As contradições nessas relações são favorecidas na medida em que o currículo não se organiza formal, explícita e intencionalmente para atender os estudantes-professores como um público diferenciado do estudante que ainda não adentrou a carreira do magistério. De outro, o currículo do curso ao estabelecer espaços para que os professores formadores possam reatualizar suas disciplinas e conteúdos aos estudantes-professores, ainda que pontual e fragmentadamente, conduzem ao favorecimento dos estudantes-professores em desenvolver, ampliar seus saberes, por acréscimos e rupturas no confronto entre saberes com lógicas distintas. Diga-se ainda, que muito do que ocorre em sala de aula ali fica, dali não sai, correspondendo ao que GAUTHIER (2006) definiu como realidade que não se revela, permanece fechada e somente com a pesquisa pode ser compreendida com os saberes mobilizados tomando forma e manifestando-se, tornando-se inteligíveis.

## Considerações Finais

Esta pesquisa se refere à nossa necessidade de estabelecer os significados de ser professor e formar-se professor e que saberes são mobilizados no processo de formação do estudante-professor. Assim, vimo-nos diante do desafio de ir além do que já sabíamos ou pensávamos saber. Nossa plena identificação com nossos alunos, possivelmente, facilitou contatos e a obtenção de depoimentos desembaraçados, naturais e comoventes.

Julgamos que o processo societário em suas contradições e antagonismos ao expandir as oportunidades educacionais às camadas historicamente desprivilegiadas da população engendrou novas formas para a emergência popular no cenário sócio-educativo nacional.

Um curso de pedagogia é um bom cenário para se exercitar o que Paulo Freire denominou como *conscientização* e esta se potencializa no curso investigado por meio dos embates em torno da organização curricular, da utilização dos espaços, dos usos e costumes que se vão forjando nas relações que se estabelecem e se alteram na presença de um alunado especial na educação superior.

As explicações que os estudantes-professores estabelecem para situar as suas relações com a formação inicial confrontam a estruturação de um curso de pedagogia que provém e se insere em uma cultura educacional historicamente constituída a partir de múltiplos referenciais. A saber: legislação, orientações curriculares, avaliações institucionais internas e externas, objetivos econômicos e impactos da concorrência em sua administração, ou seja, componentes que se originam no Estado e no Mercado.

Mas não só. Nas interações cotidianas no curso vão se produzindo sujeitos que por seus saberes (relações com o mundo) buscam o protagonismo, compreendendo-se este como a constituição emancipatória da reflexão sobre si, o próprio trabalho e o mundo. Em seus depoimentos, os estudantes-professores não apenas narram o seu dia a dia, expõem a vontade de saber e ser mais, indicando tanto suas particularidades, "*quanto o humano genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem*" (HELLER, 2000, p. 22). Assim, compreendemos a conscientização

como o processo de auto-reconhecimento do indivíduo de seu pertencimento a humanidade, o que demanda criticidade, autonomia, rigorosidade científica e responsabilidade ética do professor, categorias de saber facilmente identificadas em FREIRE. No encontro dos saberes da experiência com os acadêmicos acreditamos que tome forma o embate entre a práxis reiterativa e a práxis criadora, única capaz de levar à compreensão da sociedade, produzir conhecimentos que motivem a sua transformação. Nas indagações freqüentes sobre o que fazem, nas críticas ao que estudam e nas relações que estabelecem, os estudantes-professores vão questionando a própria prática, insatisfeitos com o ativismo, inconformados e, portanto, cumprindo sem fatalismos *"a vocação ontológica para o ser mais"* (FREIRE, 1997, p.20).

Em nossa investigação confirmamos nossas percepções que a experiência dos estudantes-professores é incorporada aos processos pedagógicos do curso de maneira espontânea, inorgânica e na dependência da sensibilidade e concepção de alguns professores. Como também, na existência de estudantes-professores mais politizados que intencionalmente buscam espaços nas disciplinas para discutirem e refletirem suas práticas.

Mesmo impossibilitados ou limitados a conteúdos e disciplinas específicas, os estudantes-professores expressaram por diversas vezes o desejo de discutirem suas práticas mediadas pela formação científica e filosófica que o curso oferece. Valorizam a formação teórica que os permite refletir sobre o que fazem e acenam com o germinar da indagação: fazem para o quê?

A partir de tais significados, fica patente que o curso de formação ganha características de formação contínua e, assim, mesmo que desprovido de intencionalidades explícitas e organizadas, acaba por intervir na realidade educativa e social que os estudantes-professores participam. Percebemos o desenvolvimento de atitudes científicas nos depoimentos coletados, como também, percebemos que o processo de entrevistas gerou oportunidades coletivas de refletirem sobre o próprio trabalho e estudos, recriando nas narrativas como se situam e vinculam um ao outro.

Acreditamos que se possa articular de maneira intencional, orgânica e crítica, em bases científicas a experiência que os estudantes trazem ao curso de pedagogia. Para tanto, seria necessário criar espaços de discussão que envolvessem professores formadores e estudantes, relacionando-se as disciplinas e seus conteúdos para a construção de abordagens que elejam as experiências como ponto de partida para a concretização de estudos, pesquisas e projetos. Nesse sentido, compreendemos a nossa própria pesquisa, emoldurada por essa realidade, dela provindo e a ela retornando.

Nossos resultados sempre foram apresentados à comunidade acadêmica por meio das interações pessoais, pela contribuição da redação do PPC com os dados que coletamos sobre o estudante ingressante, e por comunicação no 2º Congresso FIESI em 2008, assumindo-se ainda o compromisso com nossos pares, estudantes e Direção Acadêmica de, após a defesa de nosso doutoramento, realizar uma palestra sobre nossa pesquisa dando-lhes o retorno (a devolutiva). Também, entregamos a todos os entrevistados a transcrição de suas entrevistas e sempre estivemos à disposição dos mesmos para alterar ou ampliar os seus depoimentos.

Acreditamos que a formação, como bem disse uma de nossas estudantes em seu depoimento, seja um processo constante de trocas e negociações que a todos envolve e que não acontece somente nos processos formativos do curso de Pedagogia. Foi-nos possível verificar que em seus locais de trabalho os estudantes-professores participam de processos de formação continuada, seja para trabalharem com o sistema apostilado, seja para desenvolverem práticas em sala de aula. Por seus depoimentos inferimos que se trata de processos reiterativos, pelos quais modelos ideais são oferecidos como forma de qualificarem suas atividades docentes. Percebemos também que essas capacitações são incorporadas de maneira crítica pelos estudantes-professores que se esforçam em ir além ao previsto nos limites estreitos dos prazos sempre rígidos aos quais são submetidos.

Além disso, não podemos deixar de registrar a rivalidade que emerge em relação aos demais estudantes que ainda não atuam na educação. Em todos os depoimentos coletados apareceu a valorização da prática em si, dela ser o critério mais adequado para a compreensão dos conteúdos do

curso e da efetiva unidade teoria/prática. Tornou-se evidente a crítica aos procedimentos dos professores formadores entendidos como discursivos, quando direcionados a uma futura docência quando esta é uma realidade. Entendem que este procedimento favoreça o estudante que ainda não adentrou a profissão e que se trata de um conhecimento alijado de praticidade mesmo que em disciplinas destinadas à instrumentalização do professor. Nisso percebemos o desejo de estabelecerem a unidade teoria/prática em suas ações docentes como também nos processos formativos na apreensão de conhecimentos proporcionados no curso de Pedagogia. Isso não significa se tratar de algo plenamente consciente, comumente, subjaz às falas em estado latente.

Os estudantes-professores no processo de sua formação estabeleceram significados de **mudança, seletividade, continuidade e progresso** definidos a partir das categorias *formação e opção pelo magistério, diálogo e autonomia na prática/formação e saberes: quais e como aparecem na formação*. Os significados devem ser compreendidos como manifestações engendradas pelos saberes de que são portadores. Ao estabelecerem significados à formação, esta se produz nas vinculações entre o trabalho exercido e os estudos realizados no ensino superior em um processo de aproximações, distanciamentos, recusas e adesões e de complementaridade. Os saberes mobilizados são variados, em constante adaptação ao trabalho exercido e por ele transformado (TARDIF, 2007) na confluência com os conhecimentos obtidos no curso que, por sua vez, também são constituídos pelos saberes dos professores formadores. Assim, vimo-nos diante de relações entre saberes proporcionadas pelas relações que se estabelecem entre formadores e estudantes-professores, relações que são sociais (CHARLOT, 2000). E se os saberes mobilizados podem ser classificados como transmitidos pela instituição formadora (saberes da formação profissional), pertinentes a diferentes campos do conhecimento (saberes disciplinares), selecionados e apresentados como modelos de cultura erudita pela instituição formadora (saberes curriculares) e pela experiência legitimados como modos de *saber-fazer* e de *saber-ser*, conforme define TARDIF (2007), formam um conjunto ancorados no social (CHARLOT, 2000) na qual os sujeitos se vêem imersos. Essa imersão

não é passiva, somente reprodutora de uma condição em que os sujeitos estariam determinados e sem opções. As opções se expressam pelo sonho e pelo desejo de continuidade da formação, pela constante busca, ainda que não expressamente consciente, de participação, de anseio de ser criativo, de se construir uma comunhão efetiva entre professores e estudantes (MEDEIROS, 2005), seja nos locais de trabalho dos estudantes-professores, seja na instituição formadora.

Compreendemos ainda que o curso de pedagogia da FIESI traga singularidades que o credenciam a desenvolver uma relação mais próxima a realidade de seus estudantes-professores. As relações entre equipe de professores e alunos são via de regra cordiais, afetuosas, o que é perceptível na definição majoritária do estudante como *dedicado, esforçado, interessado*, para o qual se deseja *autonomia, consciência de ser pessoa e profissional*. Isso conforma a aceitação mútua e abre perspectivas para esperança de que o professor e alunos juntos possam aprender e resistir ao que cria obstáculos à alegria (FREIRE, 1977).

Acreditamos que nossos esforços em compreender as dinâmicas que envolvem a formação inicial para os que já são professores não esgotaram a complexidade das relações que se estabelecem nos cursos de pedagogia. Portanto, existe e nos deparamos com uma série de situações que mereceriam outras pesquisas: as conflitivas e angustiantes relações que vão se estabelecendo nos setores populares que se organizaram em associações comunitárias e se vêem às voltas com processos profissionalizantes das funções que exercem como agentes comunitários ou educadores sociais; os conflitos (ainda que sutis) entre estudantes docentes e não docentes; o discurso do professor formador que se pretende fundamentado na práxis e se torna abstrato por não partir da experiência dos estudantes-professores; a emergência da consciência emancipatória vinculada a questões de gênero; a presença masculina em um curso majoritariamente feminino; o questionamento do papel que a avaliação interna desempenha na participação dos estudantes.

Tais possibilidades nos remetem à obrigatoriedade de transcender o existente, conhecendo e tornando possível o que ainda não tomou forma, mirando o horizonte para o qual se dirige o caminho que construímos esperançados.

## Referências Bibliográficas

---

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1996.

\_\_\_\_\_. A importância dos grupos de formação reflexiva no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia. (Org.). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas: Papyrus, 2001.

ALMEIDA, Sandra N. Leite de Guia para apresentação gráfica dos trabalhos acadêmicos, citações e referências. São Paulo: Faculdade Santa Izildinha - FIESI, 2009. 49 p. mimeog. Disponível em: [www.fiesi.com.br](http://www.fiesi.com.br)

ALVES, Nilda (org.) Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo; Cortez, 1992.

ANDES. Análise do GTPE sobre proposta de diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. 2005, Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=3475>,

ANDRÉ, Marli (org). O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 2005.

ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.

APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. 3ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga de, ALMEIDA, Camila Moreira. Expansão Escolar e Mercado de Trabalho. Revista Eletrônica de Ciências da Educação (RECE) Edição 1, volume 1, número 1, junho de 2002. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ciências da Educação - NUEPCE, órgão vinculado ao Curso de Pedagogia da Faculdade Cenecista Presidente Kennedy de Campo Largo-Paraná, Brasil. Disponível em: <http://www.facecla.com.br/revistas/rece/trabalhos-num1/artigo02.pdf>

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Quando os fios se entrecruzam: a expansão do ensino e o desafio da democratização da qualidade. Cadernos da FAEL, v. 1, p. 1-21, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 10520: Informação e documentação. Apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro: ABNT, ago., 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 14724: Trabalhos Acadêmicos. Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, ago., 2002.

\_\_\_\_\_. NBR 6023: Referências. Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, ago., 2000.

\_\_\_\_\_. NBR 6028: Resumos. Rio de Janeiro: ABNT, nov., 2003.

\_\_\_\_\_. NBR 6024: Informação e documentação. Numeração progressiva das seções de um documento escrito. Rio de Janeiro: ABNT, nov., 2003.

\_\_\_\_\_. NBR 6027: Sumário. Rio de Janeiro: ABNT, mai., 2003.

AZEVEDO, José Clóvis. Reconversão Cultural da Escola: mercoescola e escola cidadã. Porto alegre: Sulina e Ed. Universitária Metodista, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da linguagem. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins, MENDES, Bárbara Maria Macêdo Profissão Docente: Organização Histórica do Processo Pedagógico. Disponível em:  
[//http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT1/profissao\\_organizacao.pdf](http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT1/profissao_organizacao.pdf)

BARREYRO, Gladys Beatriz. Mapa do Ensino Superior Privado. Brasília, MEC/INEP, 2008.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica. 3ª ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BELINTANE, Claudemir. Por uma ambiência de formação contínua de professores. Cadernos de Pesquisa, 117, p. 177-193, novembro, 2002.

BLOCH, Ernst. O Princípio Esperança. Rio de Janeiro: Contraponto/UERJ, 2005, vol. I.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMPOS, André e. a. Atlas da Exclusão Social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2003, vol. 2.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. O PROUNI no Governo Lula e o Jogo Político em Torno do Acesso ao Ensino Superior. Revista *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006 979, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CASTELLS, Manuel e.a. Novas Perspectivas Críticas em Educação. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CATANI, Denice Barbara e. a. Docência, Memória e Gênero: estudos sobre a formação. São Paulo: Escrituras, 2002.

\_\_\_\_\_; GILIOLI, R.S.P. O PROUNI na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 55-68, jan./jun. 2005.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite O Desenvolvimento Profissional de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 2005. Disponível em:  
[http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/32/08.htm#\\_ftn1](http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/32/08.htm#_ftn1)

CHAUÍ, M. Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas. 11ª ed. São Paulo; Cortez, 2006.

CHAVES, Michelly K. M. F. A AUTONOMIA DE PROFESSORES NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/19402/1/a-autonomia-de-professores-na-formacao-de-docentes-da-educacao-superior/pagina1.html>,

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COIMBRA, Camila Lima. A Pesquisa e a Prática Pedagógica Como Um Componente Curricular do Curso de Pedagogia: uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática. Tese de Doutorado, PUCSP, São Paulo: 2007, 164 p. mimeog.

COSTA, Marisa C. Vorraber. Trabalho docente e Profissionalismo. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRÓ, Maria de Lurdes. Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores: estratégias de intervenção. Porto: Porto Ed. 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho, 2002.

DALCOL, Bruno. Propostas do Sistema de Cotas Para o Ensino Superior. KPLUS. Disponível em: <http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=137&rv=Direito>

DEMO, Pedro. Educar pela Pesquisa. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_ Pesquisa e construção de conhecimento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

EVANGELISTA, Olinda, TRICHES, Jocemara. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS para o CURSO de PEDAGOGIA: docência, gestão e pesquisa. ANPedSUL, 2008, <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/olindaEJoce.pdf>, Acesso: 25/01/10

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio. São Paulo: Cortez, 1985.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de Professores e o Ensino da Arte na Escola Brasileira in São Paulo, Revista PUCVIVA, ano 6, nº. 222, out./dez./2004.

FERNANDES, Alvanize Valente; SÁ, Érica Aparecida de . Trabalho Docente: um campo polêmico de discussões. In: V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2001, Ouro Preto. XI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.. Ouro Preto, 2001. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1424.htm>

FERNANDES, Sônia R. Souza. A Experiência da Formação na Formação de Professores: um olhar a partir da reflexão da professora alfabetizadora. ANPed, 2001, Caxambu, [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 13ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 44ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural Para a Liberdade outros escritos*. 10ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3ª Ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 4ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. *Educação Como Prática de Liberdade*. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

\_\_\_\_\_. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Antonio Alberto da Silva Monteiro de, *O acesso à universidade: o acesso ao ensino superior privado*. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 166 31, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1226/1226.pdf>.

FREITAS, Maria Teresa, SOUZA, Solange Jobim, KRAMER, Sônia. *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Bakhtin*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GAMA, Maria Eliza, TERRAZZAN, Eduardo A. *Características da Formação Continuada de Professores nas Diferentes Regiões do País*. ANPed, 2007, Caxambu, [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_, MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina, NUNES, Mariana Muniz Rossa (coord.) *Formação de Professores Para O Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus curriculares*. Relatório Final: Pedagogia. Fundação Carlos Chagas, 30/08/2009, disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/bernardete1.pdf>

\_\_\_\_\_. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002, nº 1.

\_\_\_\_\_. *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Plano, 2002, nº 10.

GIESTA, Nágila Caporlingua. *Cotidiano Escolar e Formação Reflexiva do Professor: moda ou valorização do saber docente?* Araraquara: JM Editora, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª Ed. porto Alegre: Artmed, 2000.

GONÇALVES, Yara Pires. *Currículo e Prática Docente Assistentes Sociais no Exercício da Docência: Aprendizagem do Saber Ensinar*. Tese Doutorado, PUCSP, 2007, 190 p.

GOODSON, Ivor F. *O Currículo em Mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Ed. 1997.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 2ª Ed.. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

HAMILTON, D. sobre a origem dos termos *classe* e *currículo* in Revista *Teoria e Debate*, 6, Porto Alegre Pannonica, 1992, p.33-52.

\_\_\_\_\_. Mudança Social e mudanças pedagógicas: a trajetória de uma pesquisa histórica in Revista *Teoria e Debate*, 6, Porto Alegre Pannonica, 1992, p. 3-32.

HELLER, Agnes. O Cotidiano e a História. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

IERVOLINO, Solange Abrocesi, PELICIONI Maria Cecília Focesi. Utilização do Grupo Focal Como Metodologia Qualitativa da Promoção Da Saúde. Rev.Esc.Enf. USP, v. 35, n. 2, p. 115-21, jun. 2001

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. 7ª ed. Soa Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, Sonia(org.). Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance in Educação & Sociedade Ano XX - Dez/1999 - Número 68.

LESSA, Sérgio. Trabalho e Proletariado no Capitalismo Contemporâneo. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Kátia . Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF, 2009. Disponível em:[http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917\\_contra-reforma.pdf](http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917_contra-reforma.pdf). Acesso em 29/01/2010.

LISBOA, F. Debate sobre o acesso à universidade mobiliza setores da sociedade, unânimes apenas na defesa da democratização do Ensino Superior. Disponível em: <http://www.ufmg.br/diversa/5/paratodos.htm>, acesso 16/01/2010.

LUIS, Suzana Barrios, SANTIAGO, Maria Eliete. Formação docente e avaliação: um olhar sobre a prática profissional de professores e suas experiências formativas. 24ª ANPed, Caxambu, 2001, capturado em <http://www.anped.org.br/> 15/04/2006, 12h30.

MARANHÃO, Magno de Aguiar. Por um Novo Curso de Pedagogia, 2006, <http://www.pedagogobrasil.com.br/pedagogia/porumnovocurso.htm> , acesso em 26/09/09.

MEC/INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica de 1999. Brasília, disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>.

\_\_\_\_\_. Sinopse Estatística da Educação Básica de 2004. Brasília, disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>.

MEC/INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica de 2006. Brasília, disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. 4ª Ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MIRANDA, Marília Gouvêa. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores in MONTEIRO, Filomena Maria Arruda, MIZUKAMI, Maria da Graça N. Um estudo sobre processos de formação profissional. 24ª ANPed, Caxambu, 2001, capturado em <http://www.anped.org.br/24/P0818810544463.doc>, 15/04/2006, 12h10.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Currículos e Programas no Brasil. 10ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In ALVES, Nilda (org). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo; Cortez, 1992, p.37-52.

\_\_\_\_\_. O Campo do Currículo no Brasil: construção no contexto da ANPed. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 81-101, novembro, 2002.

NÓVOA, António. (Org.). Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, abril/20021.

OLIVEIRA, Maria Marly. Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético. Porto Alegre: Interfaces Brasil/Canadá, v1, nº 1, 2001, pp.67-78.

OLIVEIRA, Thiago Chagas GRAMSCI, FREIRE e a unidade teoria e prática: o papel dos(as) intelectuais na formação da consciência de classe dos(as) trabalhadores(as), 2008, disponível em [http://www.paulofreire.org/twiki/pub/FPF2008/TrabalhoThiagochagasOliveira/Enc\\_Inter\\_Paulo\\_Freire\\_2008\\_Thiago\\_Chagas.doc](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/FPF2008/TrabalhoThiagochagasOliveira/Enc_Inter_Paulo_Freire_2008_Thiago_Chagas.doc).

OLIVEIRA, Paulo César de, CARVALHO Patrícia de. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. Disponível em [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia).

PERRENOUD, Philippe. Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. Construir as Competências Desde a Escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido \*Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1ª. à 4ª. Série do 1º Grau. Publicação: Série Idéias n. 3, São Paulo: FDE, 1992, p. 35-44.

\_\_\_\_\_. (Org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. e GHEDIN, Evandro. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à Educação Superior no Brasil. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial – Out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

POCHMANN, Marcio, CAMPOS, André, AMORIM, Ricardo, SILVA, Ronnie (orgs.). Atlas da Exclusão social no Brasil: dinâmica e manifestação territorial. Soa Paulo; Cortez, 2003, vol. 2.

\_\_\_\_\_. O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2001.

PONCE, Aníbal. Educação e Luta de Classes. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PONCE, Branca Jurema. Currículo: o acesso à cultura como problema e solução para a exclusão social. ENDIPE, 2006.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Faculdade Santa Izildinha, 2008.

RABELO, Amanda Oliveira ; MARTINS, António Maria . A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 6167-6176. Disponível em:  
<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>

RANIERI, Jesus. A Câmara Escura: alienação e estranhamento em Marx. São Paulo: Boitempo, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, J. T. A educação em Tempos de Neoliberalismo. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórica-Crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. e.a. O Legado Educacional do Século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. Escola e democracia. 30ª ed. Campinas: Autores Associados, 1983.

SINGER, Paul. Poder, Política e Educação. Revista brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, 1996, nº 1.

SCHEIBE, Leda, AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de Profissionais da Educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

SCOCUGLIA, Antonio Celso. Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna. Disponível em: <http://www.ipfp.pt/cdrom/afonsoscocuglia.pdf>.

SESu/MEC. Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf)

SEVERINO, Antonio Joaquim Produção de conhecimento, ensino/aprendizagem e educação. Trabalho apresentado na seção de Painéis no XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, maio de 1998. Disponível em: <http://www.interface.org.br/ingles/revista3/ensaio1.pdf>.

\_\_\_\_\_. Educação, Sujeito e História. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

SHOR, Ira, FREIRE Paulo. Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte; Autêntica, 2003.

SILVA Júnior, João dos Reis & GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. Formação e Trabalho: uma abordagem ontológica da sociabilidade. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, Sandra Cristina Vanzuita, MACHADO, Cila Alves dos Santos da. Vozes Dos Acadêmicos (As) Do Curso De Pedagogia: tecendo relações entre teoria e prática – UNIVALI – UNIVALI GT-08: Formação de Professores. 28ª Reunião, Caxambu.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SINGER, Paul. Poder, Política e Educação. Revista brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, 1996, nº 1.

SOUZA, Antonio Carlos. *Indicações sobre a Década de Educação (1997-2007) quanto à formação em nível superior dos profissionais que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. Revista Actio nº. 3, 2006. Disponível em [www.fiesi.com.br/](http://www.fiesi.com.br/)

\_\_\_\_\_. *Perfil dos Candidatos aos Vestibulares do curso de Pedagogia da Faculdade Santa Izildinha (FIESI) 2001-2005* (relatório de pesquisa), 2006, mimeog.

SZYMANSKI, Heloisa e.a. A Entrevista em Educação: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e Formação Profissional. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_, LESSARD, Claude. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA Marta, STOLTZ Tânia TOMADA DE CONSCIÊNCIA NA CONTAÇÃO DA PRÓPRIA HISTÓRIA: UM POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE PIAGET E FREIRE. Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue - Facultad de Ciencias de la Educación. 2007, disponível em: <http://face.uncoma.edu.ar/investigacion/4congreso/articulos/area%202/t506%20-%20teixeira%20y%20otros%20-%20ponencia.pdf>

THERRIEN, Jacques, DAMASCENO, Maria Nobre (orgs.). Artesãos de Outro Ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume; Fortaleza, Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Ceará, 2000.

TIRIBA, Lia Vargas. Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado in FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998, pp.189-216.

TUMOLO, Paulo Sergio, FONTANA, Klalter Bez, TRABALHO DOCENTE E CAPITALISMO: UM ESTUDO CRÍTICO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA DÉCADA DE 1990, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/>

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Sete Lições Sobre Educação de Adultos. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA, Suzane da Rocha. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor? Dissertação de mestrado, UFSC, orientador Olinda Evangelista, 2007, 151 p. Mimeog.

VIEIRA, Suzane da Rocha. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: novo perfil docente para um novo pedagogo. ANPedSUL, 2008, <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/Suzane.pdf>. Acesso: 25/01/10.

WARDE, Mirian Jorge (Org.). Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

WILLIAMS, Raymond. Cultura. 2ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

YOUNG, Michael F. D. O Currículo do Futuro: da "Nova Sociologia da Educação" a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papyrus, 2000.

## Anexo A

## Currículo pleno proposto – Faculdade Santa Izildinha- Curso de Pedagogia

<b>Código</b>	<b>Disciplinas do Currículo Pleno – 1º Ano</b> <i>EIXO 1 – Formação Geral e o Saber Pedagógico na Educação Infantil</i>	<b>Carga horária</b>
EOB01	Língua Portuguesa	80
EOB02	Psicologia Geral	80
EOB03	Sociologia Geral	80
EOB04	Filosofia e Ética	80
EOB05	Metodologia Científica e da Pesquisa	80
EOB06	Prática na Educação Infantil	80
EOB07	Didática I	80
EOB08	Concepções de Aprendizagem: Subsídios para a Educação Infantil	80
EOB09	Desenvolvimento das Diferentes Linguagens na Educação Infantil	80
EOB10	Motricidade e Ludicidade para a Educação Infantil	80
ESO01	Atividades Práticas – Estágio e Projetos: Educação Infantil	160
<b>Total de horas/aula no 1º ano</b>		<b>960</b>

<b>Código</b>	<b>Disciplinas do Currículo Pleno – 2º Ano</b> <i>EIXO 2: Prática Docente e o Saber Pedagógico no Ensino Fundamental</i>	<b>Carga horária</b>
EOB11	Psicologia da Educação	80
EOB12	Sociologia da Educação	80
EOB13	História da Educação	80
EOB14	Filosofia da Educação	80
EOB15	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Português - Alfabetização	160
EOB16	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática	160
EOB17	Prática do Ensino Fundamental	80
EOB18	Didática II	80
ESO02	Atividades Práticas – Estágio e Projetos: Ensino Fundamental I	160
<b>Total de horas/aula no 2º ano</b>		<b>960</b>

<b>Código</b>	<b>Disciplinas do Currículo Pleno – 3º Ano</b> <i>EIXO 2 – Prática Docente e o Saber Pedagógico no Ensino Fundamental</i>	<b>Carga horária</b>
EOB19	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	80
EOB20	Estatística Aplicada à Educação	80
EOB21	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	160
EOB22	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Geografia	160
EOB23	Atividades Lúdicas no Ensino Fundamental	80

EOB24	Pesquisa em Educação	80
EOB25	Língua Brasileira de Sinais	80
EOP**	DISCIPLINA OPTATIVA I	80
ESO03	Atividades Práticas: Estágio e Projetos: Ensino Fundamental II	160
<b>Total de horas/aula no 3º ano (COM DISCIPLINAS OPTATIVAS)</b>		<b>960</b>
<b>Total de horas/aula no 3º ano (SEM DISCIPLINAS OPTATIVAS)</b>		<b>880</b>

<b>Código</b>	<b>Disciplinas do Currículo Pleno – 4º Ano</b> <i>EIXO 3 – Prática Docente e a Interface com a Gestão Educacional</i>	<b>Carga horária</b>
EOB26	Gestão Educacional	160
EOB27	Avaliação em Educação	80
EOB28	Currículo	160
EOB29	Tecnologia da Informação e Comunicação	80
EOB30	Políticas Públicas da Educação	80
EOB31	Educação e Trabalho	80
EOP**	DISCIPLINA OPTATIVA II	80
EOP**	DISCIPLINA OPTATIVA III	80
ESO04	Atividades Práticas: Estágio e Projetos: Gestão Educacional	160
<b>Total de horas/aula no 4º ano (COM DISCIPLINAS OPTATIVAS)</b>		<b>960</b>
<b>Total de horas/aula no 4º ano (SEM DISCIPLINAS OPTATIVAS)</b>		<b>800</b>

<b>Carga Horária Total do Curso (COM DISCIPLINAS OPTATIVAS)</b>	<b>3840</b>
---	-------------

<b>Carga Horária Total do Curso (SEM DISCIPLINAS OPTATIVAS)</b>	<b>3520</b>
---	-------------

#### 4.4.3 Disciplinas Optativas

<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
EOP01	Introdução aos Distúrbios de Aprendizagem	80
EOP02	Educação de Jovens e Adultos	80
EOP03	Arte e Educação	80
EOP04	Literatura Infantil	80
EOP05	Fundamentos e Métodos de Gestão	80
EOP06	Movimentos Sociais e Educação	80

#### 4.4.4 Quadro de demonstração das atividades práticas e monografia

Atividades Práticas – Classe e Extraclasse	Carga horária
Atividades Práticas – Estágio e Projetos I, II, III e IV	640
<b>Total de horas/aula de Atividades Práticas – Classe e Extraclasse</b>	<b>640</b>

#### 4.4.5 Quadro de demonstração da carga horária do curso

Atividades Acadêmicas em Sala de Aula – Curso em cada Habilitação	Quant. de Disciplina	Nº de horas	Carga horária
Total de Horas das Disciplinas Obrigatórias	25	80	2000
Total de Horas das Disciplinas Obrigatórias	06	160	960
Total de Horas das Disciplinas Optativas	03	80	240
Estágio (Magistério: Educação Infantil/Ensino Fundamental I e II)	03	160	480
Estágio (Gestão Escolar)	01	160	160
<b>Total de horas/aula do Curso (COM DISCIPLINAS OPTATIVAS)</b>			<b>3840</b>
<b>Total de horas/aula do Curso (SEM DISCIPLINAS OPTATIVAS)</b>			<b>3600</b>

##### 4.4.5.1 Quadro Complementar

Atividades Complementares (Teatros, Leitura Supervisionada, Congressos e Seminários).	Carga horária
Estudos Independentes	300
<b>Total de horas/aula de Atividades - Extraclasse</b>	<b>300</b>

---

### Termo de compromisso

Eu, Antonio Carlos de Souza, RG n° 7.632.365-1, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, orientando da Prof<sup>a</sup>. Dra. Mere Abramowicz, comprometo-me após a defesa pública da tese **OS SIGNIFICADOS DE SER E FORMAR-SE PROFESSOR: SABERES MOBILIZADOS NA FORMAÇÃO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA**, cuja pesquisa realizou-se no curso de pedagogia da Faculdade Santa Izildinha (FIESI) situada no distrito de São Matheus no município de São Paulo (SP), depositar em sua biblioteca um exemplar da referida tese e realizar comunicação sobre seus resultados em data, local e horário conforme disposição da instituição.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

---

Antonio Carlos de Souza

**Apêndice B**

Termo de consentimento e autorização para divulgação e/ou publicação de dados e/ou informações

EU, \_\_\_\_\_ RG n° \_\_\_\_\_, após ter sido esclarecido(a) pelo doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Antonio Carlos de Souza, RG n° 7.632.365-1, orientando da Prof<sup>a</sup>. Dra. Mere Abramowicz, sobre a sua pesquisa referente à formação do estudante-professor no curso de pedagogia, realizada na Faculdade Santa Izildinha (FIESI) situada no distrito de São Matheus no município de São Paulo (SP), autorizo a divulgação e/ou publicação dos dados informações por mim oferecidas, resguarda a minha identidade.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009

---

Assinatura do informante

## Apêndice C

## Funções Docentes

## Educação Básica

Número de Docentes, em 31/03/99, Exercendo Atividades em Sala de Aula,  
por Localização e Dependência Administrativa - 1999

Unidade da Federação	Número de Docentes Exercendo Atividades em Sala de Aula, por Localização e Dependência Administrativa									
	Total					Rural				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	2.145.196	14.035	869.132	821.631	440.398	317.498	1.407	47.110	264.179	4.802
Norte	160.360	1.456	74.717	67.849	16.338	41.939	56	8.081	33.390	412
Nordeste	625.260	4.175	185.029	317.414	118.642	166.149	571	8.204	155.152	2.222
Sudeste	871.348	4.916	373.831	276.694	215.907	54.998	338	15.356	37.725	1.579
Sul	333.026	2.374	151.875	119.196	59.581	41.005	251	12.600	27.742	412
Centro-Oeste	155.202	1.114	83.680	40.478	29.930	13.407	191	2.869	10.170	177

## FUNÇÕES DOCENTES

## Educação Básica

Número de Funções Docentes Exercendo Atividades em Sala de Aula, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 29/3/2006

Unidade da Federação	Funções Docentes Exercendo Atividades em Sala de Aula										
	Total	Urbana					Rural				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privado	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privado
Brasil	2.647.414	2.266.449	13.250	908.150	823.039	522.010	380.965	1.575	50.443	323.466	5.481
Norte	205.045	148.755	1.355	70.525	57.367	19.508	56.290	97	8.618	47.033	542
Nordeste	768.111	558.214	3.714	184.463	243.703	126.334	209.897	607	9.289	197.378	2.623
Sudeste	1.104.534	1.045.373	5.108	427.490	348.905	263.870	59.161	423	15.283	41.917	1.538
Sul	391.067	349.679	2.198	147.573	125.822	74.086	41.388	229	14.013	26.645	501
Centro-Oeste	178.657	164.428	875	78.099	47.242	38.212	14.229	219	3.240	10.493	277

## Apêndice D

**Roteiro: indicação para realização do grupo focal**Objetivo

Obter informações acerca:

As relações com o trabalho,

As pontes com o curso de Pedagogia,

Impactos da formação em sua atuação

A correspondência de sua prática com a formação.

Suas pretensões, sua situação familiar e a influência deste em sua trajetória acadêmica/profissional.

Se há correspondências entre a formação e a atuação do entrevistado.

ROTEIRO	OBJETIVOS
1. Você gosta de ser educador?	Aquecimento
2. Por que ser educador? O que motivou a sua escolha?	Desencadeadora
3. Na sua vida pessoal/familiar o curso, de algum modo, interferiu?	Impacto familiar
4. Como você aprendeu a ser educador?	Relaciona o ser educador com sua formação
5. O que você leva mais em conta na escolha de uma escola para trabalhar?	As razões de ingresso no seu trabalho
6. Como são as condições de trabalho na escola/instituição em que atua?	Satisfação
7. A escola em que você trabalha efetiva capacitação ou formação continuada em serviço?	Orientações pedagógico-didáticas da instituição em que atua.
8. Você se considera um educador preparado para atender às exigências do ensino?	Ser educador com sua formação
9. Como você prepara a sua prática? Individual ou coletivamente?	Processo de trabalho.
10. O curso de Pedagogia é uma referência para a sua atuação?	Relaciona seu trabalho com a formação.
11. Você já realizou na sua escola algum projeto ou trabalho interdisciplinar?	Interdisciplinaridade
12. Qual a sua pretensão na carreira do magistério?	As pretensões e sonhos
13. Que tipo de formação continuada você considera que melhor funciona para o seu desenvolvimento profissional?	Continuidade

## Apêndice E

## Questionário: a presença de estudantes-professores no curso de Pedagogia

1º A	NOME	Você trabalha em instituição/empresa:							Se trabalha em Educação, você exerce função:			O curso atende ao seu trabalho?		Você participaria de uma entrevista?		
		Pública	Privada	Comunitária, Filantrópica, ONG	Mercado informal	Por conta própria	Está desempregado	Outro	Docente	Gestor(a)	Outra	Sim	Não	Sim	Não	
1	HHHHHHHHHH															
2	KKKKKKKKKK															

## Quadro – Resultados

TURMAS	Nº ALUNOS	Você trabalha em instituição/empresa:							Se trabalha em Educação, você exerce função:			O curso atende ao seu trabalho?		Você participaria de uma entrevista?	
		Pública	Privada	Comunitária, Filantrópica, ONG	Mercado informal	Por conta própria	Está desempregado	Outro	Docente	Gestor(a)	Outra	Sim	Não	Sim	Não
1A	54	9	13	18	2	1	6	6	16	0	16	32	16	20	33
1B	32	7	12	8	2	1	2	3	20	0	4	24	5	23	9
2A	56	23	13	20	0	1	1	5	37	4	10	50	2	43	11
2B	19	1	4	7	0	0	0	0	6	0	12	19	0	19	0
3A	32	8	6	18	0	0	1	1	29	0	1	31	0	26	6
3B	42	8	5	24	1	1	1	5	34	4	2	36	0	23	13
3C	37	9	10	11	1	0	4	3	20	1	9	32	6	30	3
4A	39	14	13	9	1	1	2	2	25	3	8	36	0	14	24
T	311	79	76	115	7	5	17	25	187	12	62	260	29	198	99

## Apêndice F

## FICHA SÓCIO-DEMOGRÁFICA DOS ESTUDANTES-PROFESSORES

Nome \_\_\_\_\_

Data de nascimento	cidade	UF
Residência: Bairro	e-mail	
telefone:		

ESTADO CIVIL: casada(o)  solteira(o)  divorciada(o)

1. Houve alteração em seu estado civil nos últimos 3 anos: sim  não

2. Nº de dependentes \_\_\_\_\_

3. Outras pessoas compõem a renda familiar? : pais  irmão(s)  cônjuge  filhos   
 outros \_\_\_\_\_

4. Em qual faixa situam-se seus rendimentos (em salários mínimos):  
 Menos de 1s.m.  de 1 a 3 s.m.  de 3 a 5 s.m.  de 5 a 10 s.m.  + de 10 s.m.

5. Em qual faixa situam-se seus rendimentos familiares (em salários mínimos):  
 Menos de 1s.m.  de 1 a 3 s.m.  de 3 a 5 s.m.  de 5 a 10 s.m.  + de 10 s.m.

6. Seus rendimentos alteraram-se nos últimos três anos:  
 Sim, para melhor  sim, para pior  não

7. O curso trouxe melhoria em seus rendimentos: sim  não

8. Em relação aos seus rendimentos futuros o curso para as suas expectativas:  
 a. contribuirá muito   
 b. contribuirá pouco   
 c. não contribuirá

8. Em sua formação educacional:  
 d. Estudou somente em escolas públicas   
 e. Sempre estudou em escolas privadas   
 f. Parte dos estudos foram em escolas privadas   
 g. Fez supletivo   
 h. Cursou magistério médio

9. O curso trouxe benefícios para a sua prática:  
 Sim  não

10. Se o curso trouxe benefícios, enumere três motivos para isso:  
 1. \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_  
 3. \_\_\_\_\_

12. Você quando ingressou no curso atuava:  
 Educação Infantil 0 Educação de Jovens e Adultos 0 Ensino Fundamental 0  
 Projetos Sócio-educativos 0 Outro 0 \_\_\_\_\_

13. Atualmente você atua como: professor 0 gestor 0 outro 0 \_\_\_\_\_

14. Atualmente você atua:  
 Educação Infantil 0 Educação de Jovens e Adultos 0 Ensino Fundamental 0  
 Projetos Sócio-educativos 0 Outro 0 \_\_\_\_\_

15. Há quantos anos você atua como professor: \_\_\_\_\_ anos

## Apêndice G

**Roteiro de entrevistas com estudantes-professores**

1. O que significa para você ser professor e estar em um curso de formação de professores?
2. O que você considera mais relevante na preparação de suas atividades, de seu trabalho?
3. Quando você está atuando que saberes são os mais importantes para lidar com as crianças?
4. Esse conhecimento que você traz da sua prática é levado em consideração nas aulas do curso? Você tem espaços para colocar a sua experiência?
5. Pensando nessas aulas, como você definiria o professor do curso de pedagogia?
6. Nessas aulas, o que você espera, quais as suas expectativas?
7. O que você aprendeu no curso que está sendo importante na sua formação?
8. O que seria para você um professor reflexivo?

**Roteiro de entrevista com o professor formador**

1. Como você se tornou professor(a)?
2. O que significa, para você, ser professor de um curso de pedagogia?
3. O que você considera mais relevante na preparação de suas aulas?
4. Que saberes são importantes para a sua atuação docente?
5. Que procedimentos você adota nas ações em sala de aula?
6. Como você definiria o aluno do curso de pedagogia?
7. O que você espera do aluno a partir de suas aulas?
8. Os conhecimentos dos alunos são importantes para as suas aulas?
9. O que dificulta a sua atuação?
10. O que seria para você um professor reflexivo?

### Roteiro de entrevista do gestor

1. Como você se tornou diretor acadêmico?
  2. Que impactos as regulações advindas dos órgãos estatais exercem sobre a FIESI?
  3. Que impactos o Mercado exerce sobre a FIESI?
  4. O que você considera mais relevante na gestão de uma faculdade?
  5. Como você definiria o professor para o curso de pedagogia?
  6. Como você definiria o aluno do curso de pedagogia?
  7. Como você percebe no curso de Pedagogia o aluno que é e atua como professor?
  8. Como você define a inserção social da FIESI?
  9. O gestor deve buscar o equilíbrio entre os aspectos administrativos e os pedagógicos. Como isso se dá em uma instituição privada?
  10. O que distingue a FIESI de outras instituições?
  11. O que dificulta a sua atuação?
-

## Apêndice J

**Quadro síntese dos roteiros de entrevistas aplicados a professores-formadores e estudantes-  
professores**

Professor-formador	Professor-estudante	Cotejamento das respostas
Como você se tornou professor(a)?	Como você se tornou professor(a)?	Estabelecer motivações para ingresso na profissão.
O que significa, para você, ser professor de um curso de pedagogia?	O que significa, para você, ser professor e estar em um curso de formação de professores?	Como o curso impacta as ações individuais.
O que você considera mais relevante na preparação de suas aulas?	O que você considera mais relevante na preparação de suas atividades em seu trabalho?	Estabelecer referenciais teóricos ou não, relacionar saberes com as atividades educativas individuais.
Que saberes são importantes para a sua atuação docente?	Que saberes são importantes para a sua atuação docente?	Estabelece o que o informante considera mais relevante em suas ações.
Que procedimentos você adota nas ações em sala de aula?	Que procedimentos você adota nas ações em sala de aula?	Estabelecer se atua no sentido reflexivo, técnico ou interativo.
Como você definiria o aluno do curso de pedagogia?	Como você definiria o professor do curso de pedagogia?	Estabelecer a percepção do outro.
O que você espera do aluno a partir de suas aulas?	O que você espera do professor nas aulas do curso?	Estabelecer que expectativas apresente sobre o outro mediada pela presença no curso.
Os conhecimentos dos alunos são importantes para as suas aulas?	Os seus conhecimentos são levados em conta nas aulas do curso?	Estabelecer se os conhecimentos ditos da prática são incorporados nas aulas.
O que dificulta a sua atuação?	O que dificulta a sua atuação em seu trabalho?	Estabelecer se há ou não dificuldades no processo de trabalho.
O que seria para você um professor reflexivo?	O que seria para você um professor reflexivo?	Estabelece o que se pensa do conceito e cotejar com as respostas anteriores.

## Questionário Perfil Docente

1. Como você se tornou professor(a)?

---

2. O que significa, para você, ser professor de um curso de pedagogia?

---

3. O que você considera mais relevante na preparação de suas aulas?

---

4. Que saberes são importantes para a sua atuação docente?

---

5. Que procedimentos você adota nas ações em sala de aula?

---

6. Como você definiria o aluno do curso de pedagogia?

---

7. O que você espera do aluno a partir de suas aulas?

---

8. Os conhecimentos dos alunos são importantes para as suas aulas?

---

9. O que dificulta a sua atuação?

---

10. O que seria para você um professor reflexivo?

---

## Apêndice L

## Ficha Sócio-Demográfica dos Professores Formadores

1. Sexo: feminino [ ] masculino [ ]

2. Idade: \_\_\_\_\_ anos

3. Estado civil: casado(a) [ ] solteiro [ ]

4. Formação:

	Curso	Início	Término
Graduação			
Pós-graduação lato sensu			
Pós-graduação strictu sensu			
Cursos de extensão:	Destaque o de maior relevância para sua atuação docente	Instituição (sigla)	Carga horária e data da realização

6. **Experiência docente:** ano de início no magistério \_\_\_\_\_.

ano de início no ensino superior \_\_\_\_\_

6. Atualmente atua em:	Instituição	Carga horária
Educação Infantil		
Ensino Fundamental		
Médio		

7. Carga horária semanal no magistério: \_\_\_\_\_ horas relógio

8. Exerce outra atividade que não seja o magistério: sim [ ] não [ ]

9. Carga horária semanal em outras atividades profissionais: \_\_\_\_\_ horas relógio

10. Produção científica (n° de publicações):

Livros \_\_\_\_\_ Em coletâneas \_\_\_\_\_ Artigos \_\_\_\_\_ Produções em anais \_\_\_\_\_

Outros \_\_\_\_\_

11. Escolaridade: do pai \_\_\_\_\_ da mãe \_\_\_\_\_ do cônjuge \_\_\_\_\_

12. Remuneração em salários mínimos (sm):

1 a 3 sm [ ] 4 a 5 sm [ ] 6 a 10 sm [ ] mais que 10 sm [ ]

13. Locomoção até a faculdade:

a. Ônibus (transporte coletivo) [ ] b. transporte próprio [ ] c. carona [ ] d. a pé [ ]

e. Outro: \_\_\_\_\_

14. É membro ou filiado a:

Sindicato		Associação comunitária		Instituição religiosa		Partido político		Associação desportiva (clube)	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não

**15. Atua, participa de reuniões:**

Sindicato		Associação comunitária		Instituição religiosa		Partido político		Associação desportiva (clube)	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não

16. As suas refeições semanais durante as atividades profissionais são:

regulares [ ] irregulares [ ]

17. Em média você tem quantas horas de sono diárias: \_\_\_\_\_ horas

18. Quantas horas semanais destina ao lazer \_\_\_\_\_ horas

19. Assinale as atividades que costuma realizar como lazer:

Viagens [ ] leitura [ ] cinema/teatro [ ] shows [ ]

Outro (s):

\_\_\_\_\_

20. Observações: (FAVOR ESCREVÊ-LAS NO VERSO)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Apêndice M

Quadro síntese das respostas dos professores formadores ao questionário aberto

QUESTÕES	
1. COMO VOCÊ SE TORNOU PROFESSOR?	Opção na formação; Desempenho de papel importante na formação das pessoas; influência de professor na graduação; Contribuição no desenvolvimento das pessoas
2. O QUE SIGNIFICA, PARA VOCÊ, SER PROFESSOR DE UM CURSO DE PEDAGOGIA?	Responsabilidade; responsabilidade social e profissional; Oportunidade; Possibilidade; Auxiliar na formação; Formar formadores; Trocar conhecimentos, Envolvimento afetivo; Professor é militante
3. O QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS RELEVANTE NA PREPARAÇÃO DE SUAS AULAS?	Metodologia; Conscientizar da necessidade de teoria; Transversalidade e inter-relação dos conhecimentos; os alunos como principal referência; Consistência dos conhecimentos; "dar tempo" para a reflexão.
4. QUE SABERES SÃO IMPORTANTES PARA A SUA ATUAÇÃO DOCENTE?	Saber ser pessoa e saber ser docente; autonomia; Busca de conhecimento; Sensibilidade; Conteúdos, Discutir fatos atuais; Saberes da experiência; saberes da prática; Ressignificação dos conteúdos com a prática;
5. QUE PROCEDIMENTOS VOCÊ ADOTA NAS AÇÕES EM SALA DE AULA?	Diálogo; Dinâmicas individuais e em grupos; Estabelecimento de regras; Motivação; relacionar fatos atuais a conceitos; Problematização; Leitura dirigida; Apresentação; trabalho em grupos e painel de discussão; seminários; Utilização de instrumentos (video, data show, aparelhos de som)
6. COMO VOCÊ DEFINIRIA O ALUNO DO CURSO DE PEDAGOGIA?	Dedicados, esforçados; Sonhadores; Interessados, Próximos à exclusão; Imediatistas; Pouco compromissados; Pouco comprometidos com problemas sociais; Sede de saberem; Lacunas nos conhecimentos.
7. O QUE VOCÊ ESPERA DO ALUNO A PARTIR DE SUAS AULAS?	Atitude; autonomia; Compromisso social; Sucesso coletivo; que relacione teoria e prática; Consciência de suas possibilidades; que se respeite; Consciência de ser pessoa e profissional; Mais participante.
8. OS CONHECIMENTOS DOS ALUNOS SÃO IMPORTANTES PARA AS SUAS AULAS?	Dão sentidos aos conceitos; Faltam conhecimentos; Próprios do senso comum; senso comum e preconceitos; Dinamizam as aulas; possibilitam trocas.
9. O QUE DIFICULTA A SUA ATUAÇÃO?	Falta de leitura prévia pelos alunos; Alunos sem "vocação"; Pouco participativos em debates; Dificuldades dos alunos abstrair; Desmotivação dos alunos; Resistências; Sem dificuldades.
10. O QUE SERIA PARA VOCÊ UM PROFESSOR REFLEXIVO?	Quem modifica a sua ação; Quem reflete a própria prática e a modifica; Seria um eterno voltar a si mesmo; Prefiro o professor-pesquisador; Quem busca refletir no grupo, no trabalho coletivo; Quem sabe avaliar e avaliar-se; Quem reflete antes durante e depois

## Apêndice N

## Quadro síntese geral das entrevistas com professores formadores

QUESTOES	PROFESSOR 6	PROFESSOR 7	PROFESSOR 8
1. Como você se tornou professor?	Opção na graduação; Conciliação docência e trabalho em banco; Desafio; <i>“vou somente dar aula, eu gosto de dar aula, eu sou professor”.</i>	Opção via família (mãe professora);	Opção na graduação;
2. O que significa, para você, ser professor de um curso de pedagogia?	Possibilidade, Troca; Novos conhecimentos; Busca;	Responsabilidade, Oportunidade; Poder mudar a educação; Contribuir para isso;	Responsabilidade; Compromisso social Aprendizagem;
3. O que você considera mais relevante na preparação de suas aulas?	Parte da interrogação: <b>O que sei?</b> Tornar interessante; Provocar reflexão; Estratégias: trabalho em equipe	Fundamentação teórica; Reflexão; Organizar-se	Compreender o conhecimento do aluno; Ressignificar a teoria; Fundamentar teoricamente;
4. Que saberes são importantes para a sua atuação docente?	Saber onde se está; Saber que profissional se quer formar; Expectativas; Diferencial (fazer a diferença): base teórica, Sensibilidade, discernimento; transformação social.	Competência teórica, compromisso político; Identidade; Perguntar para quê? Por quê? Ter o magistério como profissionalidade	Compreender o aluno; sua condição social, intelectual; O trabalho como fundante dos saberes
5. Que procedimentos você adota nas ações em sala de aula?	Diálogo Provocar; Conflitar; Ouvir o aluno Trabalho sobre a visão do aluno.	Situações problema; Problematização; Seminários; Intervenção; Basear na <b>minha experiência</b> ; Vivência; Buscar alternativas; Conflitar, provocar <b>Nossa prática</b> (aluno/professor)	Elaborar uma proposta; Introduzir autores; Trabalhar questões amplas, gerais; Diálogo;
6. Como você definiria o aluno do curso de pedagogia?	Maioria mulheres que buscam inserção no mercado de e trabalho; Maturidade; Faixa etária; Valorizam o prático	Perfis de alunos: Os que cumprem a legislação, Os que querem um curso, superior (qualquer curso), Os que querem entrar na educação; Os de maior compromisso (maturidade).	Trabalhadores, Dificuldades de tempo; Professores, professores leigos, Pessoas que querem mudar de atividade; Maioria de mulheres; Dificuldades de aprendizagem; Retorno aos estudos depois de muito tempo; Idealistas; Imediatistas (cultura escolar);
7. O que você espera do aluno a partir de suas aulas?	Façam a diferença; Tenham consciência, Inovador; Articular conhecimento e vida;	Buscar a teoria; Desenvolver a identidade profissional, Conscientes da incompletude;	Definir-se socialmente; Compreender seu papel profissional, ético; Auto-avaliar-se

	Percepção da educação como permanente;	Sede de buscar mais; Ser organizado	
8. Os conhecimentos dos alunos são importantes para as suas aulas?	Referências metodológicas construídas na experiência; Trocas; (algumas com) Concepção não bancária; Reflexão;	Maior experiência na educação infantil; Dicotomia cuidar/educar Algumas politizadas (movimento social anterior)	Há necessidades básicas; Procuro trabalho os profissionais;
9. O que dificulta a sua atuação?	Ausência de encontros dos professores; Discussão sobre que tipo de professor se quer formar; Tempo;	Resistências dos alunos; Confusão ser mãe/ser professor Não conhecer os objetivos de onde trabalham (ONG) Professor <i>versus</i> educador Fragmentação das disciplinas; Falta discussão do meio (S. Matheus); Discussão do próprio curso; Discussão da concepção do curso	Desafio, aceitar a crítica do aluno;
10. O que seria para você um professor reflexivo?	Quem não trabalha com modelos, Algo pronto; Constrói o conhecimento; Possibilidades; Não ter receitas;	É uma retomada; Uma reorganização didática; O que fazer para ocorrer aprendizagem? Não ser tarefeiro Trabalhar com o real, o possível buscando o ideal	Modismo, Re-semantização; O que o professor precisa é de tempo para pensar; situar problemas mais gerais a sua prática;

## Apêndice O

Quadro síntese geral das categorias obtidas em entrevistas com estudantes-professores

CATEGORIAS CENTRAIS	CATEGORIAS	SIGNIFICADOS COMUNS
Formação	<p>Atualização</p> <p>Opção pela carreira</p> <p>Dom/vocação</p> <p>Autocorreção</p> <p>Profissionalização</p> <p>Curso noturno</p>	<p>Imbricados nas relações entre a docência e discência dos estudantes-professores, conferindo características de formação contínua à formação inicial relativizadas à situação sociocultural dos estudantes.</p>
Dialogicidade/autonomia	<p>Reflexividade</p> <p>Compreensão</p> <p>Negociação</p> <p>Divergências/convergências</p> <p>Identidade</p> <p>Autoridade</p> <p>Articulação/confrontação</p> <p>Tempo</p> <p>Medo/resistência</p> <p>Trabalho em grupos</p> <p>Fazer a diferença</p>	<p>Referenciados à realidade dos estudantes-professores e nas relações que estabelecem entre si, com os professores formadores, com a instituição de ensino e com os locais de atuação. Remetem às condições em que se processam processos educativos possibilitadores da emergência da consciência crítica em construção.</p>
Saberes/procedimentos	<p>Transposição</p> <p>Dualismo</p> <p>Associação</p> <p>Diversidade</p> <p>Cuidar/educar</p> <p>Gênero</p> <p>Memória</p> <p>Possibilidades</p> <p>Desafios</p> <p>Utilidade</p>	<p>Referidos às relações dialéticas que se estabelecem entre saberes da experiência e saberes acadêmicos envolvendo associação e situações que delimitam a unidade teoria/prática, a práxis.</p>

## Apêndice P

## Depoimentos de estudantes-professores

## EE

EE: A minha vida escolar não foi nada fácil, mas venci. Tive professores ditadores, racistas e preconceituosos. Fui Aluna de creche, depois fui estudar no SESI. Nessas escolas só encontrei professoras problemáticas, sempre gostei de estudar, mas tinha um problema, era uma criança que não fazia amizade e não conversava com ninguém. Assim, ficava jogada num canto da sala, aos poucos fui tentando mudar porque via que os professores não me davam a menor atenção.

Quando eu mudei da zona norte para zona leste, mudei por completo, já falava demais cheguei até voltar da 3ª série primária para a segunda porque a professora alegou que eu não acompanhava o restante da sala. Minha mãe, sem entendimento, aceitou, eu fiquei revoltada, mas não podia fazer nada. No ginásio parei várias vezes de estudar porque tinha que trabalhar e não conseguia fazer as duas coisas e perdia o ânimo, mas sempre voltava e acontecia a mesma coisa.

Aos vinte e quatro anos me casei e resolvi voltar a estudar, mas novamente parei. Quando meus filhos cresceram resolvi continuar e não parar mais, aí consegui fazer o ensino médio e meu marido me aconselhou a fazer a faculdade, e tudo começou a dar certo. Hoje já penso em fazer pós e mestrado e vou conseguir.

O que me impulsionou a fazer a faculdade foi a preocupação com a educação infantil no meu bairro, querendo contribuir para melhoria da educação optei pela pedagogia. O curso de pedagogia contribuiu para a ampliação dos meus conhecimentos, pois já trabalhava na educação a mais de 10 anos.

## AA

AA: Em 1981, minha mãe ficou sabendo que estava grávida de mim. Ela chorou muito, pois não queria mais ter filhos pelo fato que a situação financeira não era boa, afinal tinha três filhos e não estava esperando... Nasci em 1982, meus pais acabaram ficando muito felizes, então decidiram escolher meu nome, como foi meu pai que registrou, colocou o que quis, minha mãe quase o matou, pois não queria o nome que ele escolheu.

Sempre fui muito danada, minha mãe diz que não gostava de sair comigo porque tinha medo de passar vergonha, pois eu não parava, fuçava tudo que via, quando não *entrava* na geladeira das pessoas para comer.

No ano de 1985, iniciei minha trajetória escolar, com apenas três aninhos de idade. Minha mãe disse que eu gostava de ir para a pré-escola e raramente faltava, foi quando aprendi escrever meu nome, e nas horas vagas ficava brincando de "escolinha" onde eu era a professora.

Em 1988, com seis anos de idade, fui para a primeira série do ensino fundamental, onde fui totalmente alfabetizada, o ensino era tradicional. Sempre fui uma aluna muito *arteira*, pois dava trabalho para as professoras e minha mãe tinha que ir à escola. Eu falava demais. Um dia eu estava com dificuldade na lição e pedi para a professora me explicar de novo e ela me tratou mal na frente da sala toda, fiquei com muita vergonha, e isso não saiu mais da minha cabeça. E depois disso, não perguntei mais e ia para casa com dúvidas, pois até hoje eu não sei fazer *continhas* de cabeça sozinha tenho que consultar no papel, mas eu era o destaque da sala, pois era uma das alunas que estavam alfabetizadas.

Na terceira série, repeti o ano, e minha mãe quase me matou. Fiquei de castigo as férias todas, e não ganhei o que eu mais queria: a boneca Barbie. Assim iniciou o ano seguinte e eu tive que fazer a terceira série de novo, mas como eu era adiantada na sala, me *trocaram* para a 3ª série A que era a sala mais forte da escola, onde fiquei o ano inteiro.

Na 5ª série já era uma mocinha, pois estava estudando a tarde e iria conhecer muitos professores e fazer novas amizades, o ensino ficou difícil e sempre tive dificuldade em matemática, eu ia para a escola só para bagunçar. Até que um dia fiz uma coisa muito errada, e minha mãe que trabalhava como inspetora de alunos viu, avisou para o meu pai e ele foi me buscar. Quando cheguei em casa, apanhei e fiquei toda roxa por muito tempo, então comecei a melhorar no ensino, e já ia com o intuito de estudar, afinal, minha mãe e os professores ficavam me observando, e eu tinha que me comportar.

Assim se passaram vários anos e eu já tinha mudado meu comportamento, sempre tive dificuldade de aprender. tanto no ensino fundamental (exceto na primeira e segunda série), mas no decorrer dos outros anos, fazer contas como raiz quadrada, MMC, divisão e outras não entravam na minha cabeça. Como já disse, ia para casa com dúvidas com medo de perguntar e o professor me tratar mal, como aquela do ensino fundamental.

Terminei o ensino médio e não queria mais saber de estudar, então fiquei sem estudar e trabalhar. Minha vizinha era professora, inclusive estudou no Santa Izildinha por muitos anos e se formou no magistério, ela começou a trabalhar no Mundo da Lua, e estavam precisando de professora, como ela sabia que eu estava desempregada perguntou se eu não queria, então resolvi ir, fiz a entrevista e passei. Comecei no ano de 2000 e fiquei até o final do ano, pois não tinha o magistério, então fiquei triste, e comecei a ir procurar o curso para eu fazer. Minha mãe ficou sabendo e fez a minha matrícula no Américo Brasiliense e não me contou nada, só quando chegou me deu a notícia. Fiquei muito feliz e fui fazer, estudei durante dois anos e me formei, logo comecei a trabalhar em uma creche em Diadema, mais infelizmente não deu certo e saí da empresa, sofri muito, quase entrei em depressão, então resolvi não dar mais aula.

Mas as coisas começaram a apertar, então comecei a dar aula de eventual no Estado, então, outra surpresa, minha mãe perguntou se eu queria estudar de novo, eu não queria, mas para fazer o gosto dela resolvi estudar, pois estava desanimada com o meu curso, e em 2005 entrei para a faculdade, e aprendi muitas coisas. Mas, como disse, ainda tenho muita dificuldade e não me exponho por vergonha e volto para casa com dúvida, sei que estou me prejudicando, mas quem sabe um dia eu tenha coragem de perguntar. A faculdade me trouxe conhecimentos que estão ajudando no meu aprendizado e agora entendo o porquê que eu tenho medo de falar em público, pois as aulas de psicologia me ajudaram bastante, mas infelizmente, já estou no último ano de faculdade e agora que estou me soltando mais... A saudade que eu já sinto é grande, se Deus quiser esse ano eu termino e vou realizar o grande sonho dos meus avós, mãe e do meu amado e querido pai, que infelizmente não está mais entre nós e assim poder ajudar a minha família e quem sabe um dia passar em um concurso público, pois as aulas de supervisão e administração me deixaram mais empolgada para eu ser uma futura supervisora ou quem sabe uma administradora.

Mas não vou parar por aí vou descansar um pouco, porque o TCC está me deixando exausta e depois fazer o curso de gestão empresarial e realizar o meu grande sonho. Essa é uma parte da minha vida e da trajetória escolar, pois muita coisa ainda virá pela frente.

## KK

**KK:** Sempre fui responsável com meus estudos. Aos seis anos fui matriculada no pré, em escola privada, mas por estar "adiantada", segundo a professora, a direção da escola orientou meus pais a me colocarem na 1ª série. Então, mudei de sala e fui muito bem. Desde essa época eu brincava de escolinha com meus irmãos, às vezes, eu era professora e, às vezes, aluna.

Aos sete anos, meus pais me colocaram em uma escola pública, no entanto, tive que fazer novamente a 1ª série já que eu não tinha idade para 2ª. Continuei indo muito bem, era uma das melhores da classe, mas muito tímida, "eu

entrava muda e saía calada”. Continuava com minhas brincadeiras de escolinha, às vezes com meus irmãos e às vezes, até sozinha. Meu pai dizia que eu iria ser professora, e a minha mãe, dizia que eu ainda teria tempo para decidir.

Na 4ª série, tive uma professora maravilhosa que marcou muito minha vida, era carinhosa, atenciosa, lembro-me dos conselhos que sempre dava para os alunos. Ela me inspirou a ser uma professora mais humana, preocupada não só com os conteúdos disciplinares, mas também com a formação moral, emocional e psicológica do aluno. Definitivamente eu queria ser uma professora como ela. À partir daí, ninguém mais “tirou da minha cabeça” que eu seria uma professora.

Na 7ª série, em junho, perdi meu pai em um acidente, e em questão de um mês, mudei-me para Maringá – Pr, minha terra natal. Resultado, reprovei a 7ª série. Mas, continuei a vida.

Meu ideal em ser professora ia se distanciando, já que lá em Maringá só existia magistério durante o dia e eu precisava começar a trabalhar.

Ficamos dois anos e meio morando em Maringá. Minha irmã ia se casar e minha mãe não quis deixá-la aqui sozinha, então voltamos pra São Paulo. Como eu ia começar o Ensino Médio, me matriculei no tão sonhado magistério.

Enquanto estava no 1º ano trabalhei em um escritório, era muito ruim, eu ia porque precisava. O ambiente era bom, as pessoas eram legais, eu fazia meu trabalho com responsabilidade e dedicação, porém não gostava do trabalho, não me sentia realizada. Queria mesmo é começar a atuar como professora.

No 2º ano do magistério, espalhei meu currículo nas “escolinhas infantis” de São Mateus e fui chamada para trabalhar com uma turma do Jardim. Começou então, aos 17 anos, a minha trajetória profissional no magistério. Não era registrada e recebia bem pouco pelo meu trabalho, mas não me importava, eu queria era começar a dar aula. Amei e continuo amando hoje com a mesma intensidade, porém, com mais maturidade e conhecimentos.

Fiquei cinco anos trabalhando nessa escola, dei aula para o Jardim e Pré. Em dezembro de 1994 sofri um acidente de carro, bati a cabeça, entrei em coma parcial, quebrei a clavícula direita e a bacia em três lugares, resultado, fiquei um mês sem andar. Com tudo isso, saí da escola. Todos sentiram muito, pois queriam que eu voltasse quando estivesse recuperada. Mas aí, eu já estava formada e queria também ter registro e receber melhor.

Então, em março de 1995 entrei em uma escola particular de Ensino Fundamental onde estou até hoje. Quando entrei, ainda não tinha muito equilíbrio para andar e não tinha força no braço direito. Por causa disso, levava 40 minutos para chegar à escola, à pé, o que levava 15, quando fiquei bem. Para escrever na lousa, sentia muita dor no braço. Então eu segurava com a mão esquerda o meu braço direito enquanto escrevia na lousa pois, apesar das fisioterapias, eu ainda não conseguia erguê-lo o suficiente e sentia muita dor em forçá-lo. Minha família queria que esperasse mais para voltar a trabalhar, mas eu não quis deixar passar a oportunidade dessa vaga. Fiz o certo.

Comecei trabalhando com a 1ª série onde fiquei três anos seguidos. Depois fui pra 2ª e por pedido dos pais, continuei com a mesma turma na 3ª. Todas as experiências foram ótimas. Voltei a trabalhar com a 1ª série, minha paixão. Fiquei trocando com outra professora, um ano eu ficava com a 1ª e ela na 2ª, no ano seguinte, invertíamos. Dessa forma, nós sempre ficávamos com a mesma turma na 1ª e 2ª série, dando continuidade ao trabalho de alfabetização que iniciávamos. A diretora dava-nos a liberdade de escolhermos a sala que queríamos atuar. Até que mudou a direção.

A nova diretora entrou no início do ano, então ela manteve a sala que nós havíamos atuado no ano anterior, e eu fiquei com a 1ª série.

Nesse ano voltei a estudar, entrei para Faculdade pela necessidade do diploma e nada mais. Havia ficado dez anos sem estudar, apenas participava de palestras e cursinhos em editoras. No entanto, ao voltar a estudar percebi o quanto eu estava parada, entrei em conflito com a teoria e a prática, me achei péssima professora, quis mudar tudo, comecei uma revolução nas minhas aulas. Percebi que nenhum professor pode, jamais, parar de estudar.

No ano seguinte, a diretora disse que escolheria as séries que iríamos atuar, e eu fiquei com a 3ª série. Como eu já estava mais experiente e com um ano de faculdade me “abrindo a visão”, busquei um trabalho diferenciado e o fiz. No ano seguinte, a diretora chamou uma professora de cada vez para perguntar qual série gostariam de atuar. Quando chegou a minha vez ela me disse que eu seria a única que não poderia escolher a série, pois eu já tinha sido escolhida pelos pais. Muitos tinham procurado a diretora para pedir-lhe que eu continuasse com a mesma turma, na 4ª série. Então ela resolveu fazer revezamento de professoras na 3ª e 4ª série. Mudou novamente a direção, mas o diretor, que era antes nosso Coordenador, manteve o mesmo sistema.

Já fazem três anos que estou atuando assim: revezo com outra professora dando três matérias na 3ª e 4ª série. Amo o que faço, trabalhar com as crianças maiores é bem interessante, dá para aprofundar mais nos assuntos, dá para levantar polêmicas, porém estou com saudades da alfabetização, que é minha paixão. No entanto, não sei se vou voltar tão cedo a trabalhar com 1ª e 2ª séries, pois tem dado tão certo o revezamento que o Diretor não pensa em mudar. O retorno tem sido ótimo.

Enfim, ao todo faz 18 anos que leciono. Não me vejo em outra profissão: sou professora e com orgulho. Minha mãe acha que trabalho muito, afinal, o tempo que estou em casa, ou estou preparando aula ou corrigindo atividades. Ela gostaria que eu fosse como meus irmãos, fechasse a porta da empresa deixando o trabalho lá dentro. Para nós isso é impossível. Mas ela já se conformou que jamais vou mudar de profissão, então ela quer que eu avance nos estudos para lecionar em Faculdades, o que não é meu objetivo por enquanto.

Hoje, leciono não só com muito amor e dedicação de sempre, mas com maturidade, criticidade, reflexão, conhecimentos, bases teóricas tão importantes para o crescimento profissional. Com a contribuição da Faculdade, tenho consciência que nunca mais devo parar os estudos, pois o mundo muda rapidamente, as crianças são outras, por isso, as aulas não podem continuar sendo as mesmas.

## GG

**GG:** Nunca tive interesse pela carreira do magistério, esta era uma vontade de meu pai, que por sua vez insistiu na minha inscrição para concurso público das creches da PMSP, onde ingressei em 1998 com 20 anos de idade.

As creches pertenciam à Secretaria da Família e Bem Estar Social, e eu exercia o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, ganhando um salário de apenas duzentos e cinquenta reais. Era feliz por ter um emprego, era uma profissão que jamais imaginei que exerceria, porém, uma mudança grandiosa aconteceu, as creches mudaram de secretaria, ingressando então na da Secretaria da Educação, mudando sua nomenclatura para Centro de Educação Infantil (CEI), e, conseqüentemente, tive que voltar a estudar e mudar por completo meus hábitos.

Formei-me no magistério em um curso oferecido pela PMSP (gestão de Marta Suplicy), onde concluí em um ano e fiquei muito satisfeita com as metodologias aplicadas, diferente de tudo o que já vivi em minha vida escolar, foi completamente significativo, principalmente em relação aos estágios, onde havia um dia da semana para socialização (discussão) sobre as práticas (fazeres em sala de aula). Tínhamos também oficinas uma vez por semana (artes, música, literatura e teatro), tanto nas oficinas como nas aulas de estágio, as turmas eram re-divididas para que conhecêssemos a todos da escola, e, assim íamos ganhando mais experiências.

Também não havia ‘provas’, havia atividades tão significativas que até hoje não as esqueço, assim como todos que freqüentaram as aulas.

Logo após ingressei na faculdade, onde não concordo com boa parte da metodologia aplicada, mas que também não posso dizer que não aprendi, aprendi sim, e, muito! Principalmente com outras visões, outros olhares, no magistério eu só conheci coisas relacionadas com os CEI, assim como profissionais do mesmo. Na faculdade conheci pessoas de outros

ramos (creches conveniadas, EMEF, escola particular, educadores que trabalham com crianças de risco e até mesmo quem nunca pisou em uma sala de aula).

O que pude perceber, e que foi assunto de discussão em nosso trabalho, é referente ao 'preconceito'. Na aula não quis comentar sobre minha experiência, mas agora me sinto à vontade, no magistério ninguém queria fazer grupos comigo e com a Cristiane (de nossa sala), pois éramos alvo de exclusão por sermos as únicas 'novas de idade' da escola. Sentíamos muito mal, e isto voltou a se repetir, não com tanta intensidade e nem pelo mesmo motivo, agora os olhares e comentários eram maldosos por sermos funcionárias públicas a muitos anos e ganhar quase quatro vezes mais que a maioria (por enquanto, até terminar a faculdade), e ter muito menos alunos (doze) e uma carga horária menor (seis horas), sempre nos sentíamos mal quando o assunto era esse, também não achamos justo, porém, não temos culpa, e sabemos que também não temos as condições de emprego adequadas para uma educação de qualidade e salário que merecemos. Este período de transição foi muito importante para mim, pois também fui percebendo o quanto gostava e apreciava essa profissão, realizando cada vez mais a vontade de meu pai.

Nunca tive o hábito de ler, em minha infância tive somente dois livros infantis, e na escola minhas professoras não tinham o hábito da leitura diária.

Por insistência de meu marido, que não é necessariamente um 'amante' da leitura, mas que sabe a importância que ela tem, e necessidade perante a profissão, tive que aprender a ler, mas o meu interesse aumentou quando pude acompanhar o desenvolvimento da minha filha que estudava na mesma instituição em que trabalho. Seu modo de ver as coisas, suas opiniões, decisões e principalmente vocabulário foi o que mais chamou – me a atenção.

Não tenho mais o que dizer, gostei muito dar este depoimento, foi uma forma de avaliar minha trajetória nos últimos anos de minha vida.

## RR

**RR:** Sempre gostei de ensinar crianças, desde menina dava Escola Dominical (estudos da bíblia aos domingos) na Igreja Evangélica onde freqüentava. Quando decidi fazer magistério para atuar na área da educação, não foi possível, pois já não havia mais o curso gratuito à noite e durante o dia trabalhava em uma fábrica de bijuterias. Após três anos, a empresa faliu e fiquei desempregada. Perto da casa de minha cunhada ia ser inaugurada uma creche, hoje CEI, e fui informada por ela que estavam admitindo pessoas do sexo feminino para trabalhar e lá fui eu.

Eram cerca de quatrocentas mulheres para 17 vagas de ADI (auxiliar de desenvolvimento infantil). Em 1996, a preocupação das creches estava em cuidar e não em educar, como eu não era casada, não tinha filhos e nem era conhecida de alguém que me indicasse como muitas que lá estavam achei que não teria chance, a entrevista mais longa no dia em que fui convocada foi a minha, a conversa se prolongou mais quando disse que dava aula na Igreja voluntariamente. Ao sair percebi que minha ficha havia sido separada das outras. Após uma semana voltei ao local para ver o resultado e naquela pequena lista estava o meu nome, logo comecei a trabalhar.

No ano de 2002 fomos informados que se não tivéssemos magistério ou pedagogia seríamos demitidos, não foi só por pressão da empresa e medo de perder o emprego, mas também porque eu gosto, como já disse de ensinar crianças no ano de 2005 ingressei na Faculdade Santa Izildinha, e só me arrependo de não ter começado antes. Depois que comecei o curso ainda trabalhei por dois anos na creche, tinha muita amizade com a coordenadora pedagógica, que só aumentou, pois ela me perguntava algumas coisas, tinha feito o curso já há algum tempo e muita coisa havia mudado. A partir daí até as que se diziam minhas "amigas" ficaram enciumadas e já não me tratavam como antes, diziam que as idéias (teorias aprendidas na Faculdade) que eu trazia, a coordenadora acatava e o trabalho com as crianças ficava mais difícil e complicado.

No início de 2007, parti para novas experiências e pedi que a empresa fizesse um acordo e me mandasse embora, como não aceitaram com 10 anos de registro assinei minha demissão, onde depois de cinco meses com auxílio de um advogado recebi todos os meus direitos. Ainda em 2007, comecei a atuar como estagiaria do TOF, e em 2008 estou em outra EMEF. Tem sido uma experiência muito importante e tenho certeza que tudo que tenho vivenciado em sala de aula na companhia de outra professora somado as teorias aprendidas na Faculdade me farão ser senão ótima, uma boa profissional.

#### BB

**BB:** iniciei na Educação Infantil por acaso, nunca passou pela minha cabeça ser professora e estudar Pedagogia. Eu estudava teatro e pensava em fazer Artes Cênicas, mas como estava desempregada, uma prima pediu meu currículo para levar a uma creche. Na época só se exigia o 2º Grau. Dois meses depois me chamaram, fui fazer a entrevista com outras duas pessoas e acabei sendo escolhida para ocupar top cargo de auxiliar de creche.

No início recusei devido o lugar, mas a diretora insistiu tanto que acabei ficando. No início me ensinaram todo o trabalho, tinha dificuldades em lidar com as crianças, não tinha pulso firme e elas acabavam não me obedecendo. Um ano depois, com mais experiência percebi que esse seria o caminho a seguir, então, passei a me dedicar mais.

A diretora confiou tanto no meu trabalho que colocou uma sala para eu assumir, foi ali que percebi que essa seria a minha profissão. A instituição onde trabalho começou a exigir a formação em Pedagogia, fui *com a cara e a coragem* fazer a inscrição em 2005 na faculdade e decidi que não iria desistir, passei e comecei a estudar.

A faculdade abriu o meu olhar para a educação, conheci pessoas legais e professores dispostos a nos ajudar. O meu trabalho passou a fluir melhor, obtive mais conhecimentos em relação à criança.

#### DD

**DD:** desde a EMEI até o ensino médio eu estudei em escolas públicas, fui estudar em uma instituição particular quando ingressei na faculdade. Para estudar o ensino médio prestei vestibulinho para fazer o magistério no CEFAM 3 de Itaquera. Concluí meu curso em 2000. Quando saí do CEFAM consegui um emprego em uma creche conveniada onde trabalhava durante 8 horas por dia.

Cinco anos depois devido a exigência do mercado de trabalho e minha vontade de reciclar o meu conhecimento, fui fazer o curso de Pedagogia. O curso apesar de ter algumas matérias e conteúdos que eu já havia visto durante a época que fazia o magistério trouxe contribuições para a minha formação no sentido de auxiliar durante a minha ação profissional.

A introdução à pesquisa científica, aprofundar mais em certas questões buscando respostas plausíveis sem se basear no senso comum me auxiliou muito durante a minha formação enquanto professora.

#### CC

**CC:** quando eu resolvi fazer o curso de pedagogia estava somente pensando e, algo para fazer ou um motivo para sair de casa. No decorrer do primeiro ano pensei varias vezes em desistir, os colegas do curso me deram forças para continuar.

No segundo ano comecei a perceber o quanto estava sendo importante para o meu desenvolvimento, comecei a comunicar-me melhor e em alguns momentos a usar *palavras difíceis*. No terceiro ano, *ai que bom!* Nem acreditava que estava quase no fim. Foi quando surgiu o TOF, eu nem acreditava que estava em uma sala de aula! Para mim, até hoje, está sendo uma experiência nova que me surpreende a cada dia. Hoje, no quarto ano, percebo o quanto está sendo importante fazer este curso.

Portanto, o curso de Pedagogia está contribuindo e vai contribuir ainda mais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Agradeço muito a Deus por essa dádiva alcançada.

## Apêndice Q

## Entrevistas com professores formadores do curso de pedagogia

Professor S.

P- como você se tornou professor?

S- quando eu prestei vestibular, vou começar por aí, prestei para psicologia e ciências sociais, acabei passando nas duas e, na época, acabei me decidindo por ciências sociais e me transformar em professor. Inicialmente eu trabalhava em banco, fiquei mais de dez anos em agências bancárias e quando terminei a faculdade comecei a faculdade e fiquei conciliando ensino e banco e fiz a opção em sair e ser professor somente.

P- você começou trabalhando em ensino fundamental, médio...

S – Comecei no ensino médio, até hoje ainda dou aula no ensino médio. Comecei com uma turma de terceiro ano do ensino médio... lembro que até fiquei com receio (rindo) porque era quase da mesma idade dos alunos! Rachei de estudar para poder dar essas aulas, gostei e isso que me incentivou a sair do banco para continuar dando aula.

P- por que você gostou?

S- por que eu gostei? Eu achei que trabalhar com o ensino médio, tem aquela coisa da troca de experiência, ao mesmo tempo o desafio de estar aprendendo, isso se tornou muito interessante para mim, passaram dois ou três anos e falei *chega! Eu não vou mais continuar no banco! Vou somente dar aula, eu gosto de dar aula, eu sou professor.*

P- Você fazia o que no banco?

S- comecei como escriturário, fui caixa, depois assistente de gerência e fiquei nisso...

P- quando você começou a trabalhar no ensino superior?

S- Comecei em 2000. Trabalhando no curso de Turismo e depois fui para o curso de administração na faculdade Pentágono. Na faculdade Santa Izildinha comecei em 2003, 2004... acho que em 2004, vim para trabalhar no curso de pedagogia. Na instituição eu trabalhei no ensino médio anteriormente, fiquei... estou desde 1996.

P- O que significa ser professor de um curso de pedagogia?

S- ser professor de um curso de pedagogia significa, para mim, ser um professor que possa aprender com seus alunos e, ao mesmo tempo, estimulá-los a produzir conhecimentos. Trabalhar em um curso de pedagogia para mim significa isso. Significa estimular o aluno a produzir novos conhecimentos e não simplesmente trabalhar em cima dos conhecimentos, das teorias, mas que esses conceitos e essas teorias possibilitem aos alunos desenvolverem novos conhecimentos ou saberes. Para mim, trabalhar no curso de pedagogia é trazer informação, estimular o aluno buscar o conhecimento, estimular ao aluno produzir um novo saber.

P- para isso como você prepara as suas aulas?

S- quando eu vou preparar uma aula, eu penso assim: primeiro, a teoria que eu tenho para trabalhar é essa? Como trabalhar para que ela se torne interessante. Eu pego a teoria e vejo qual o perfil do aluno que tenho, o que posso fazer, que metodologia usar para que esse aluno não tenha somente a preocupação de estar devolvendo, que ele devolva essa teoria de uma maneira mais prática. A teoria é importante se ela habilita a desenvolver algum saber. Então eu procuro utilizar algumas estratégias, como algumas imagens, provocar situações de trabalho em equipe, alguns momentos reflexivos, utilizo bastante o power point quando a instituição possibilita isso.

P- você falou que leva em conta o perfil do aluno, como definiria o perfil dos alunos do curso de pedagogia?

S- Hum. A maioria é composta por mulheres, algumas vêem no curso a única possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Talvez... nas instituições... principalmente no Santa Izildinha, são mulheres mais maduras, elas vêem a faculdade como um mecanismo de inserção no mercado de trabalho. Trabalho em outra instituição, lá na universidade metodista que o perfil é pouco diferente. São *meninas* mais jovens que teriam até outra possibilidade de fazer outro curso, mas aqui a gente percebe que são mulheres mais maduras.

P- Na sala de aula que conhecimentos são mais importantes para que o professor possa atuar nesse caminho que você falou?

S- Acho que... primeiro saber onde ele está, que tipo de cidadão, de profissional que ele quer formar. É um profissional que realmente vai promover uma alteração na sua vida somente ou através desse profissional que outras vidas possam ser transformadas. Acho que precisa ter clareza de quem você quer formar e que tipo de cidadão você quer formar, se é um cidadão para a reprodução ou para a promoção do ser humano. Para mim isso seria o referencial imediato. Sempre se tem uma expectativa... engraçado isso! A expectativa é que esse aluno possa estar fazendo o diferencial no mercado de trabalho, dentro da sala de aula. Quer dizer: que ele seja um profissional consciente, inovador, que ele consiga fazer um trabalho... talvez para mim seja algo idealizado... de ser realmente um professor, de ser aquele que possibilita a articulação do conhecimento para a vida. Não simplesmente ter o conhecimento para que ele tenha o diploma, mas que ele faça o diferencial do mercado de trabalho e principalmente nas escolas de educação fundamental.

P- o que seria esse diferencial nas escolas de educação fundamental?

S- Um professor... que ele seja um professor que tenha... é... uma formação com base teórica, mas além da base teórica que ele tenha a sensibilidade, o discernimento de contribuir na transformação da sociedade. Acho que é isso, contribuir na transformação dessa sociedade.

P- você falou de estratégias, de perfil do aluno, que implica na maneira como você prepara as aulas, mas quais conhecimentos dos alunos são importantes para as suas aulas?

S- você está falando de conhecimentos prévios?

P- que conhecimentos do aluno são valiosos para as suas aulas?

S- Acho assim... considero tudo do aluno. Todo conhecimento prévio do aluno, de visão de mundo vai se considerar, talvez (ri) eu possa não compartilhar da visão de mundo se ele tiver uma concepção de mundo (ri) mais elitista... mas eu vou considerar e procurar trabalhar em cima dessa visão que ele tenha e... a educação não é feita somente por mim, ela feita pelos sujeitos. Vou ter que ouvi-lo, ter uma ação pedagógica com ele e ambos sairmos enriquecidos desse processo.

P- No curso de pedagogia há muitas pessoas que se formaram como professores no ensino médio e quase metade dos nossos alunos exercem algum tipo de atuação docente. Em que medida esse conhecimento advindo da prática é incorporado em suas ações, principalmente na disciplina de metodologia de geografia e história?

S- no curso de pedagogia há muitos alunos, especialmente as *meninas* que fizeram o magistério no passado e agora vêm fazer o curso de pedagogia. Elas trazem muito das referências metodológicas que construíram ao longo desse período. Isso é considerado em sala de aula. Acho que é uma troca muito interessante, muito rica dessa informação que elas têm. Se a gente for pegar isso na Faculdade Santa Izildinha isso é bastante evidente. Na metodista não é tanto, não há muitas alunas que atuam. Aqui, quando essas alunas vêm para cá, com essas referências para a disciplina de metodologia é interessante porque vem com alguns instrumentais que propõem uma aula que não é para o ensino reprodutivo, mas sim a produção de um novo conhecimento, não reprodução de um conhecimento já posto, já estabelecido e tem sido interessante porque a gente troca muito... é... *professor, então quando eu vou trabalhar, sei lá! com a questão do meio rural e do meio urbano...* é... essa proposta de se partir da realidade do aluno, do concreto, não é o concreto em si mas aquilo que a criança consegue absorver... é interessante... então eu acho que a troca é muito *legal*.

P- Esse tipo de troca acontece espontaneamente no decorrer das aulas?

S- É... geralmente sim. As alunas, quando se propõe uma atividade, vamos fazer a construção de um caminho metodológico para a segunda série, terceira e quarta série, que passará a ser anos a partir de 2010, isso vem... na hora que a gente faz um exercício da construção de um... caminho metodológico novo, do que pode ser e aí é claro que elas pegam muito da experiência delas... trazem para a sala de aula e a gente começa a discutir... isso vem naturalmente, essas reflexões. Não parto de que devo *enchê-las* de teoria, criam-se momentos e espaços de discussões. mesmo aquelas que não tem vivência de sala de aula, não estão no mercado de trabalho, acabam interagindo e vendo outras possibilidades da ação pedagógica em sala de aula, de criação de uma metodologia com base no tipo de aluno que tenho, no local em que estou, as necessidades mais prementes. Aí se fala: *isso funciona para esse público, isso não funciona se eu estiver lá nos jardins em São Paulo ou se eu estiver atuando lá na Cidade Tiradentes*. Vem natural, mas incluo no meu planejamento... pode ser que não venha da maneira idealizada, mas eu sei que vai acontecer com... um despertar... porque eu começo a provocar (ri), começo a provocar... assim...(ri) *mas a aula de geografia deveria ser assim, mas você está louco professor!* (ri) começo a falar e elas nem percebem, às vezes, vão entrando no meu jogo no sentido da provocação. Vou falando no sentido de uma aula mais tradicional, vou para o quadro (rindo) é teoria mesmo e digo *daqui a pouco eu explico*. Elas reagem: *não professor! Não pode ser assim! O senhor partilha realmente com isso? Não, estou brincando*.

P- e não há quem concorde com isso?

S- Graças a Deus não. Se concorda ficou muito quieta.

P- se pegarmos as diretrizes para o curso de pedagogia fala-se em trabalhar com a produção dos saberes, com a reflexividade, integrar ensino e pesquisa, então as diretrizes são informadas por teorias como as do professor reflexivo e professor pesquisador. Mediante isso, pergunto: o que seria um trabalho que permite a reflexividade do aluno?

S- Para mim estabelecer um eixo temático ou um fio temático e partir dali trabalhar em cima do conhecimento não como algo pronto mas como algo que ainda está em processo de transformação. Acho que aí sim se tem uma reflexão, se trabalhar com um tema meio rural e meio urbano e promover uma discussão sobre isso, vendo prós e contras não como... é... *o urbano só tem vantagens e meio rural tem desvantagens ou é melhor porque o ar é mais puro...* então, ver as várias possibilidades nessa temática aí você está trabalhando reflexivamente em cima de um tema do que trabalhar com o conhecimento já pronto. O meio rural se caracteriza por isso, o meio urbano por isso e pronto. Mas sim, ver as possibilidades nos dois ambientes seja em um ou outro, por aí que se deve trabalhar em sala de aula trazendo a reflexão para o professor, porque se o professor não for reflexivo ele fatalmente na condução metodológica da sua aula ele não vai provocar a reflexão em seus alunos. Os alunos vão achar que o meio urbano é melhor ou que o meio rural é melhor. E aí talvez não se tenha o que a gente espera de um cidadão mais reflexivo, que ele não trabalhe com os conhecimentos prontos.

P- Você na sua atuação obteve algum retorno dos alunos que mudaram a prática ou incorporaram aspectos trabalhados com você e com os colegas em sala de aula?

S- não é assim freqüente, não sei se por conta... eu trabalho com elas no terceiro ano quando elas tem uma série de disciplinas... algumas chegam a falar: *olha professor, a partir das nossas aulas eu mudei, foi superinteressante, a aula ficou...* é... mais instigante para o aluno. A gente percebe que é a partir dessa diretriz que a gente vem discutindo, da criação de possibilidades metodológicas... eu até chamo de caminhos metodológicos, porque não dá para o professor de

metodologia ensinar a receita, o método correto de se trabalhar com geografia e com história, que *você vai ser feliz em todas as escolas pelas quais passar!* A gente tem... não muito, mas falam *olha, mudei, foi tão interessante, fiz esse trabalho com os alunos a partir de nossas aulas aqui, tem sido muito interessante.*

P- você acha que o curso favorece a reflexividade?

S- acho que muito pouco! Elas mesmas na metodologia, tem alguns temas que a gente procura falar, descobrir, fazer um estudo... tem um texto do Perrenoud que chama-se *A formação do professor para o século XXI* e elas trazem algumas queixas em relação a isso, que o curso talvez não as prepare tão bem e aí reclamam da falta de articulação entre estágios e a própria formação delas. Isso é muito nítido, principalmente quando se discute essa questão da formação do professor para o século XXI. Estamos no século XXI que tipo de educador a sociedade necessita e aí vêm algumas questões que ainda precisam ser repensadas. Elas falam: *o curso fala muito de reflexão e ação só que não favorece a participação tão efetiva.* Isso é um pouco generalizado. Como professores que temos a nossa ética... a gente procura conduzir para que não saia dali. Claro que eu tenho toda a liberdade de falar, mas claro que procuro ir com uma certa tranqüilidade senão fica muito... é... num patamar *estranho*, como você, se faz parte desse grupo... eu tenho uma visão diferente, muitas vezes me pressiono, mas existe toda uma estrutura, uma superestrutura que cabe a gente interagir, se pronunciar, mostrar o que você acredita, mas que talvez nesse momento em sala de aula não seja interessante encaminhar, *correr solto*... acho que não é o momento.

P- e esse momento seria quando?

S- numa reunião pedagógica em que se tenha o contato com os pares. Quando se tem abertura para isso a gente procura dizer: *olha, será que a gente está preparando direito essas meninas?* A gente começa a questionar, tem alguns pontos que talvez precisem ser revistos.

P- é interessante o que você está falando porque em uma enquete que fiz com alunos a maioria dos resultados indicou que o curso atenderia a sua expectativa. Especificamente, do grupo de alunos que atuam como professores, obtive que o curso trouxe grandes benefícios para a atuação em serviço. A sua experiência em sala de aula com o mesmo aluno há todo um questionamento do curso ser capaz de atender as expectativas delas. Então temos duas manifestações contrárias...

S- é, isso aparece mesmo nas falas delas, muitas vezes até brinco: *vocês (rindo) têm que procurar a coordenação, precisa falar isso... estamos discutindo a própria formação de vocês...* mas tem que levar à coordenação do curso.

P- por que você acha que elas às vezes não levam?

S- Ah, talvez receio, alegam tempo... uma delas me disse: *tentei levar, mas falta tempo.* Que não consegue falar com a coordenação, algo nesse sentido, procura a coordenação e a coordenação não tenha tempo de atendê-la naquele momento e aluno é aluno! Quer ser atendido naquele momento, se amanhã ele tiver oportunidade, vai tentar falar, mas não vai procurar muito que é um *mal* do próprio aluno.

P- o que você pensa, entrando um pouco nesse caminho, do curso ter essa característica de uma presença bastante significativa de professores e em nenhum momento curso ter parado para fazer uma reflexão sobre o aluno que atua como professor? Uma reflexão explícita a esse respeito? O que você pensa?

S- é... eu acho um pouco estranho e até de contra-senso de um curso que vem apresentando resultados interessantes, ter tirado quatro no ENADE, que procura trabalhar a articulação... levar para o mercado de trabalho professores reflexivos críticos e não trazer e não trazer a discussão de que tipo de formação se está promovendo para dez ou vinte anos. Acho que é uma responsabilidade muito grande, uma vez que se está formando profissionais para o mercado de trabalho e que a gente sabe que a maioria desses alunos vai ficar com essa formação por dez vinte anos, porque infelizmente nem todos percebem que a educação é um ato de formação permanente. Quem escolhe vir para a educação tem que estar se atualizando, buscando novas formações e esse aluno quando vai para o mercado são dez, vinte anos. Talvez, uma parte com dois ou quatro anos pense em fazer uma pós, fazer um mestrado. Acho estranho não rever porque com cursos, como os que eu trabalho fora da pedagogia, há um refletir sobre isso. *Vamos rever que tipo de profissional estamos formando aqui.* E curso com dois ou três anos já se tem essa preocupação em saber... *complicado, né!*

P- em outro sentido, percebe-se no curso a realização de uma série de ações que poderíamos chamar de inserção pré-profissionais ou projetos sociais, uma variedade bastante interessante, você mesmo já participou desse tipo de projeto.

S- hum-hum...

P- projetos que são extraclasse e envolvem os alunos em suas próprias comunidades. Você tem alguma coisa para falar a esse respeito?

S- eu acho assim, esses projetos têm que ter uma maior ligação com a comunidade. Acho que uma instituição de ensino superior tem uma obrigação, vamos dizer assim, de ter uma ligação com a comunidade, trazer essa comunidade para dentro da instituição e ao mesmo tempo ouvir a própria comunidade. Não adianta só trazê-la, tem que ouvir essa comunidade. A gente vê alguns projetos bastante interessantes aqui dentro da instituição em que se traz a comunidade, e se ouve e em outros momentos (ri) não se ouve! Não sei da validade... trouxe para dentro da instituição, trabalha-se, mas será que realmente se está ouvindo? Muitas vezes pode se cair em ações *vazias*, trago mas realmente ela tem uma participação efetiva ou é uma ação mais de *efeito*? Esses projetos quando se quer a participação da comunidade, se traz a comunidade, mantém uma relação de estreitamento, de cooperação, de que a comunidade vem para cá, é bom para a instituição, mas também é bom para a comunidade. Em contrapartida, eu tenho que ouvir, um *feedback*, isso acrescentou algo? Sentir se realmente essa troca ela efetiva. Se não fica muito *político*, talvez se ganhe notoriedade, mídia, modificou? *Marketing social*, puramente, marketing social. Não sei... mas se tem projetos muito interessantes, já que se faz

e se vê que os alunos que vêm participar desses projetos e mudam e, principalmente, para os sujeitos que vêm da comunidade para cá.

P- Pensando no estudante que atua como professor, as pesquisas, geralmente, são de programas de formação contínua e em serviço. Nós temos o ingresso de um número grande de alunos que atuam como professores em um curso regular de formação, não é um programa de formação contínua ou de formação em serviço. A instituição tem outros propósitos. Pensando nesse aluno. As pesquisas indicam, muitas vezes, por parte desse estudante-professor uma resistência à aprendizagem do saber teórico e uma valorização do seja prático útil. Você percebeu a isso?

S- isso eu percebo sim, às vezes, ouço: *eu quero... o curso precisa ser mais prático*, porque a teoria... para esses alunos que vêm do curso chamado de magistério [ensino médio, normal] eles querem coisas novas, pode até ter teoria, mas tem que ser nova e querem que o curso traga novidades práticas. Então, há uma certa resistência e muitas vezes brinco com elas: *vocês valorizam muito a questão da prática, mas quando têm o TCC vocês só querem teoria também*.

P- explica isso, como querem só teoria?

S- (rindo) elas colocam que o curso é muito teórico e elas querem a prática. Então, quando vai para o TCC deveria ter uma pesquisa exploratória, ir realmente a uma atividade mais prática, de contato como os mesmos sujeitos como elas na pesquisa, alguém em formação, aí só querem pegar a teoria e trabalhar sobre a teoria...

P- modelos?

S- deveria falar no mínimo... não uma pesquisa de campo porque não dá tempo, mas uma pesquisa exploratória, preliminar, colher depoimentos, ter uma ação junto aos seus sujeitos de pesquisa como essa própria pesquisa aqui, quer dizer é um momento interessante para o aluno desse contato como o outro, com o outro sujeito...

P- também percebo que quando você tem uma ação nesse sentido ela vem com o que se tem de mais tradicional por parte do magistério quando da formação que é de apontar o erro da prática do professor e apresentar um modelo pronto que *olha a verdade está aqui*. Percebe-se isso em TCCs como jogos, brincadeiras e muitos outros que são visões críticas da prática do professor e o próprio professor, muitas vezes, está fazendo essa pesquisa, ele critica a prática que ele valorizou e apresenta um modelo. Aí a gente volta à questão, será que o curso está promovendo a reflexibilidade de fato?

S- e muitas vezes, com elas que eu pego na fase final e acabam sendo minhas orientandas eu falo: *cuidado com as receitas!* Vocês vão indicar algumas possibilidades dentro de um retrato que vocês estão vendo. Essa coisa da prática, elas questionam muito que o curso não dá prática que é muito teórico e aí entra a questão, há uma discussão do estágio, do que deveria ser, elogiam muito a participação no TOF, essa inserção, desse projeto que tem a instituição da Faculdade Santa Izildinha que é o TOF. Valorizam muito, dizem que estão aprendendo muito nessa parceria com a Prefeitura. A prática não é só o fazer *concreto*, se o professor promove ações de discussão em sala de aula isso também é prático, quando se trabalha em cima de problemas, em situações de confronto, isso é prático. Prático não é ir para a escola e estar somente dando aula. Isso é um movimento prático! A instituição pode promover momentos práticos via outras estratégias, situações mais concretas, discussões de alguns casos, e aí elas falam que é interessante, falam de algumas situações isoladas no curso, dentro das disciplinas que são ações mais práticas.

P- eu me pergunto se nas disciplinas as diferentes teorias estão sendo apresentadas e se há um debate em torno dos diferentes pensamentos a respeito do ato educativo. Sinto, que às vezes, há uma busca da prescrição.

S- daquilo que pode trazer um efeito

P- aí a gente se pergunta: os professores não estão atuando prescrevendo modelos teóricos de atuação?

S- é, eu me pego muitas vezes refletindo isso. Essa semana estava com a professora Hivana que é coordenadora do curso de História e a gente estava fazendo uma reflexão dos cursos que a gente coordena. Além de dar aula no curso de pedagogia, eu também sou coordenador do curso de Geografia. Eu acho que está no momento de fazer uma reflexão do tipo de profissional que o curso de Geografia, que o curso de História está formando. Será que é isso o que hoje a sociedade, as crianças e os jovens querem? Esse tipo de profissional? Será que a gente não está dando muitas *receitinhas*? Precisa refletir e, principalmente no curso de Pedagogia. As ações são muito isoladas, é preciso a ter momentos em que se comece a refletir conjuntamente. Estão fragmentadas as ações. O que percebo no curso de pedagogia, talvez dado ao número grande de disciplinas e ao número de professores, talvez se dê dificuldades de se encontrarem. Sinto a ausência de encontros com todos os professores para a gente refletir que tipo de profissional a gente quer formar.

P- isso é uma dificuldade para a sua atuação...

S- é, daí o que acontece? Você consegue conversar com outro colega que está mais próximo de você, e com os outros colegas? Aí a ação educativa de formação do curso de pedagogia fica muito difusa.

P- você diria que talvez seja essa a principal dificuldade...

S- acho que é umas das principais dificuldades de você trabalhar, fica fragmentado, difuso, você não conhece o outro.

P- que outras dificuldades haveria?

S- além da questão da própria dinâmica do ser professor, professor de carreira, corre prá lá, corre para cá (risos). Isso dificulta encontrar tempo para poder se encontrar.

P- algo mais?

S- Não, gostei muito de participar.

P- então, muito obrigado.

## Professor E

**Como você se tornou professor E? Explica pra mim.**

Eu me tornei professor na prática das aulas, depois de ter me formado a partir de 1984, a primeira faculdade que eu fiz no curso de História. Com aulas públicas do Estado de São Paulo. Aulas de História para o ensino fundamental de quinta a oitava.

**Mas, não foi algo premeditado? Algo que você pensasse assim “estou me formando para ser professor”. Foi algo que ocorreu ou de fato foi uma escolha anterior a sua formação no ensino superior? Como é que fica?**

Não, não foi uma escolha premeditada, foi algo assim que me ocorreu. Eu tinha a idéia de ser um historiador, aquela visão, aquele ideal e o curso com as disciplinas de licenciatura me despertaram o interesse pelas aulas. E assim foi a forma como eu percebi de imediato, de me profissionalizar e dali pagar as mensalidades (uma instituição privada). Então comecei com as aulas antes mesmo de ter me formado.

**Do ensino médio, fundamental?**

Do ensino fundamental, com aulas eu era o chamado ACT da escola pública do Estado, professor eventual. E depois que eu procurei fazer o concurso aí eu fui, passei no concurso, me tornei... Fui efetivo, me tornei efetivo do Estado.

**E como é que você ingressou no ensino superior?**

No ensino superior foi depois de ter feito, o curso de pedagogia na Universidade Mackenzie, e surgiu uma oportunidade na Universidade de Mogi das Cruzes para assumir algumas aulas. Um colega me chamou, e lá eu assumi essas aulas no curso de pedagogia, habilitação em recursos humanos. A partir daí, depois eu pude ampliar minha carga horária com outra instituição, fui dar aula na FMU, aulas de sociologia, filosofia e assim aí eu fiquei até hoje.

**E como é que você veio parar aqui na FIESI?**

Depois eu pedi exoneração do Estado, pedi depois de oito anos trabalhando no Estado pedi exoneração e fiquei só no ensino superior. Tive uma passagem também como gestor de creche, na prefeitura eu passei no concurso público da prefeitura, fui diretor de creche, fiquei dois anos e depois pedi exoneração também. Pedi exoneração da disciplina de história (professor de história) e, exoneração de diretor.

**Aí você veio pra cá em...**

Eu vim pra cá em dois mil e um, você já estava aqui. Desculpa, dois mil e dois, começo de dois mil e dois.

**Mas como é que você veio? Você viu no jornal?**

Vi um anúncio no jornal, encaminhei um currículo e fui chamado pelo coordenador do curso, e ele fez uma entrevista no domingo e na segunda feira eu estava aqui.

**Eu tive coordenador era assim mesmo (risos). Me diga uma coisa E, você iniciou no ensino superior em curso de pedagogia, você sempre trabalhou em curso de pedagogia no ensino superior, o quê que significa pra você ser professor no curso de pedagogia?**

Olha, significa assumir responsabilidades, alguns compromissos sociais que eu entendo. Eu entendo a pedagogia como uma dívida social que o país tem, com a própria população. Que tipo de dívida é essa? A dívida com a educação de ter uma história muito, de um período autoritário, que nós não tínhamos acesso as informações; um período muito nebuloso e, houve uma expansão muito grande do ensino superior privado, sem oportunidade de abertura de vagas no ensino público. Inclusive eu e resenti desse problema, porque na minha época eu podia ter essa oportunidade, cursar uma universidade pública, não pude, então eu passei toda... Durante esses dois cursos de graduação que eu fiz, tendo que pagar mensalidades. Então eu acredito que exista por parte, por parte das políticas públicas e por parte das pessoas que se formam no curso de pedagogia, uma espécie de responsabilidade social, perante uma dívida que se tem a população; do ponto de vista da alfabetização, do ponto de vista da formação de professores, do ponto de vista da gestão, e isso está muito a questão da formação do professor é uma questão crucial, porque assim, a gente pode falar aqui da nossa experiência. A gente tem uma experiência muito forte aqui, na formação de professores e a gente percebe que há uma carência muito grande, pela questão da competência mas não técnica; mas uma competência política, uma competência epistemológica, uma competência ética em relação a essas pessoas que saem do curso de pedagogia. Então eu acho que esse é o compromisso que se tem, em relação a nossa história, a história do todo, do país, essa história bem recente.

**Partindo do que você está falando, você é aqui na instituição coordenador da comissão própria de avaliação. Então você lida com o aspecto interno e externo. A avaliação é interna, mas ela tem uma delimitação externa, ela vem de fora, ela vem dos órgãos estatais. Como é que você vê, essa regulação que vem de fora para o interior da instituição? Como é que você percebe esses impactos, traria isso?**

Existe uma compreensão de regulação que é a que eu procuro manter, contemplar no meu trabalho, que é uma regulação positiva no sentido de que nós temos a necessidade dessa avaliação externa. Por quê? Não adianta fazermos um trabalho endógeno, com nossa visão e achar que esta tudo muito bem, sem uma visão crítica externa que possa trazer alguma contribuição para o nosso trabalho, para desenvolver o nosso trabalho. Então eu vejo, particularmente essa política atual do SINAES, a forma como eles organizaram e nessa concepção atual de regulação, como algo positivo porque há uma necessidade. Há uma necessidade, porque isso não é uma questão de ferir a autonomia da instituição e muito pelo contrário, a gente muito dessa... De prestar contas, e essa prestação de contas ela é necessária na medida em que você precisa dialogar, com pessoas que tem outra percepção, outras compreensões, outra concepção de avaliação que a gente precisa aprender muito também com as pessoas, não só com a comunidade interna mas com a avaliação externa.

**Você faz uma avaliação anual, não é isso? Quantas avaliações você já fez? Institucional.**

Aqui na instituição nós começamos a avaliação praticamente a partir de dois mil e três, passamos por dois ciclos avaliativos, a cada dois anos um ciclo avaliativo.

**O resultado dessas avaliações, elas são... os resultados são incorporados na estruturação, na organização institucional? Aquilo que é indicado, por exemplo, coisas que apareçam indicando problemas, dificuldades, há uma ação para sanar isso?(Pausa por causa do barulho)**

A avaliação que é feita aqui, ela tem assim um caráter muito pedagógico, muito didático. E os efeitos dela tem sido mais de uma aprendizagem mesmo. Efetivamente assim, financeiramente, são apontados alguns problemas da infra-estrutura, mas, a direção tem se antecipado em relação a isso. Porque são problemas antigos, isso aparece na avaliação mas eles tem feito investimentos assim, independentemente daquilo que é apontado. Agora, como nós somos muito novos, então a gente tem aprendido, a gente tem feito avaliação e ao mesmo tempo aprendendo. O principal, efeito o principal resultado tem sido a nossa aprendizagem. Em que sentido? No sentido de maior abertura, democratizar, estender mais o dialogo a comunidade, participação, nesse sentido. Agora no sentido mais efetivo de providências, a gente está aprendendo muito, nosso primeiro ciclo, nossa primeira experiência não foi uma experiência de que a gente... foi mais pra começar entrar na burocracia, e só no segundo ciclo que agente teve assim mais uma aprendizagem, mais efetiva no sentido de perceber que aquilo que a gente fez poderia ser melhor feito com outros instrumentos, diversifica um pouquinho os instrumentos. E eu tenho entendido assim, muito embora, existem algumas conquistas que a gente precisa fazer, do ponto de vista também da parte da administração financeira, ter mais autonomia em relação a isso.

**E os resultados referentes a atuação docente? Como eles tem aparecido a partir, por exemplo, da avaliação dos alunos?**

Tá, nós temos algumas cautelas, alguma cautela em relação a questão ética. Então a gente tem cuidado no sentido de que esse professor possa ter o contato com os seus resultados, porque é um direito dele saber de uma forma imediata o que está acontecendo, em relação a suas aulas, em relação ao seu trabalho docente (então a gente tem essa preocupação ética). Mas, aqui particularmente na nossa instituição Antônio, o que está acontecendo é o seguinte, a gente está passando por um período de mudança, em que os cursos estão tomando a iniciativa de fazer a avaliação de curso, então e a gente está atuando mais no sentido de articulação. Articulação dessas sete avaliações, porque nós temos sete cursos, sete avaliações, então a gente vai centralizar e depois discutir, ampliar a discussão mas, sempre com essa preocupação de interagir com os cursos para saber, quais as preocupações que tem lá, o que é que esta sendo perguntado para que a gente possa também trabalhar com outras questões e assim interagir com esses cursos. Agora é lógico que existem demandas que são do próprio curso, necessidades lá, dificuldades que os cursos tem, potencialidades e dificuldades que aparecem em função da formação do professor mesmo. E que isso pode aparecer lá, e a gente precisa saber para tomar algumas iniciativas aqui na CPA.

**Tá certo. Independente de que você esteja orientando, vamos dizer assim a própria avaliação dos cursos, fornecendo um apoio para que cada curso possa fazer sua avaliação, você acaba tendo uma visão de cada curso e o que predomina. Você diria que o aluno do curso de pedagogia, ele estaria satisfeito com o curso?**

Eu estou esperando nesse próximo trabalho, que a gente vai apurar ainda os resultados, uma resposta a essa pergunta que você faz. Porque a minha visão é uma visão ainda particular da minha prática como professor, agora eu estou coordenando um trabalho, gente está no meio de um trabalho então eu estou procurando saber exatamente essa questão.

**Anteriormente essa questão não era considerada?**

Anteriormente foi considerada e como resultado, nós trabalhamos, no primeiro ciclo em eu só havia o curso de pedagogia, essa pergunta, essa questão foi levantada e os alunos apontaram problemas de caráter de relacionamento, humano, didático; problemas didáticos, problemas pedagógicos, problemas administrativos. E isso foi tratado na medida do possível, a partir da nossa intuição, não houve assim um trabalho sistematizado em relação a isso, com foco "olha vamos fazer um trabalho psicopedagógico naquela sala, que esta dando problema"; não houve esse tipo de trabalho específico. O que houve foi algumas iniciativas, por exemplo o fórum de discussões, houve a criação de um órgão colegiado que é o Grêmio Estudantil, para que eles pudessem ter um canal de participação, na organização da CPA também, abriu-se espaço para a representação discente, da sociedade civil. E esse problema de relacionamento, questões humanas, é um problema que a gente tem convivido com ele com muita frequência, existem sempre algumas questões que aparecem no curso de pedagogia, mas que centraliza as vezes na figura da coordenação do curso; que acaba isso não tendo repercussão na avaliação institucional.

**Quando você diz que centraliza na coordenação, você se refere ao que?**

A um tipo de avaliação intuitiva, em que se chama, se conversa mas isso não tem assim uma repercussão do ponto de vista institucional. É tratado ali de uma forma particularizada e cada uma das questões ali...

**No nível interpessoal?**

Interpessoal né, uma relação interpessoal e não há um desdobramento, isso não é passado para uma discussão mais ampla.

**Eu fiz essa pergunta pra você porque, eu realizei uma enquete, onde uma das questões era se estariam satisfeitos com o curso. A grande maioria, mais de cinquenta por cento, responderam que sim, que o curso tem sido muito bom. Mesmo na entrevista com alguns alunos que são críticos assim, bastante aprofundados em alguns aspectos, no final eles valorizam, eles colocam que o curso trouxe mais benefícios então eles vêem o curso de uma maneira positiva. Você situou muito mais o nível de problemas de relacionamento, o problema de relacionamento esconde uma série de coisas, problema didático, problema de domínio de conteúdo, competência do professor que estoura**

**como um problema de relacionamento. Nas avaliações você chegou a perceber esse tipo de comportamento da parte do aluno, por exemplo, de criticar mas valorizar mais o aspectos que ele julga benéficos, positivos? Você também chegou a um resultado meio parecido daquele da enquete que eu fiz?**

Do ponto de vista, quando foi aplicado no primeiro instrumento que nós aplicamos, teve uma questão parecida, mas não com esses mesmo termos, e apareceu um saldo (entre aspas) positivo entre setenta, oitenta por cento da forma como se vê o curso. Mas, e é interessante porque a forma de aplicação do instrumento, tem sempre uma... Pode aparecer um resultado diferente, vamos supor, você como professor do curso que está fazendo uma enquete perante os alunos e, eles já tem uma visão muito positiva das suas aulas, e na medida que você entrega aquilo e pede para eu respondam, essa visão positiva pode aparecer. Agora na medida em que eu como coordenador de uma CPA, tenho um instrumento que não tem nenhuma relação de pessoalidade, eles têm isso no computador lá, em um sistema. Aí entra esses dados em relação ao curso, a um julgamento do curso, então eu acredito que pela impessoalidade a gente tenha um dado talvez mais preciso.

**Você não é apenas coordenador, não é? Você é professor. O que você considera mais relevante na preparação das suas aulas?**

Em relação as minhas aulas, o que eu considero relevante é compreender o conhecimento que esse aluno traz. Da sua experiência profissional, ou não profissional, mas para que eu possa ter essa compreensão do que ele, das noções que eles tem, dos conceitos que eles trazem, particularmente da filosofia da educação, e a partir daí eu vou trazendo elementos teóricos que possam, ter algum significado para esses alunos. É lógico que a gente trabalha já, a gente já trabalha já com algumas idéias que a gente entende, de uma questão de geração, de período que a gente é muito, herança de um período autoritário então a gente tem algumas idéias, algumas compreensões. Mas compreensões muito gerais, da situação como está, a família, como esta as questões do consumismo, as ideologias, os problemas mais gerais e você já tem alguma idéia do ponto de vista teórico, um sentido a dar a sua disciplina. Então esse aluno vem com algumas noções de uma educação que teve, ampla no sentido amplo da sociedade e a partir daí você trabalha, com isso que ele já traz, e com alguns elementos teóricos que você tem para dar um sentido.

**Na sua atuação docente, Que saberes são importantes?**

Que saberes? Existe, um conceito, eu vou fazer uma citação, um conceito muito utilizado pelo professor Antônio Joaquim Severino, de que a existência humana é baseada em três práticas: sociais, produtivas e simbolizadoras. E centralmente as práticas produtivas, são advindas do trabalho. Então a questão do trabalho esta muito presente porque existe no trabalho um princípio educativo. Se existem trabalhos em que a pessoa não tem muita condição de leitura, que é uma pessoa que fica muito ali parada sem se atualizar, sem se informar, aquilo vai determinando uma condição de educação daquela pessoa; em função daquele trabalho. Então eu imagino um curso, que tenha muita gente desempregada, sem trabalho. O quê que o desemprego pode acarretar para essas pessoas? Muita coisa negativa, em relação a essas não-práticas, as não-práticas sociais, não-práticas simbolizadoras e não-práticas é... Simbolizadoras, sociais e produtivas. Então o que acontece, você tem aí pessoas precisando muito das minhas aulas, precisando muito do curso de pedagogia, precisando muito de ocuparem suas mentes com preocupações, que trazem muitas preocupações, muitas indagações, é essa a questão.

**Que você considera mais relevante?**

E considero relevante.

**Ao considerar isso, como é que você procede na sala de aula, para que isso, as suas preocupações aí manifestadas elas se concretizem? Quer dizer, que procedimentos você tem na sala de aula?**

Então eu, eu procuro elaborar uma proposta, essa proposta é uma proposta que contempla uma concepção de educação, uma concepção de homem nesses termos das práticas e, de sociedade, e a partir daí eu vou delineando com alguns autores, que a gente já tem em mente assim, vai trabalhando com alguns autores e a gente vai fazendo toda uma estruturação, uma sistemática de aula; em que os alunos possam participar, possam dialogar com o professor, mas sem esquecer também toda essa necessidade da fundamentação teórica. Porque eu sou o professor que tenho contato, estou sempre nos primeiros e segundos anos de pedagogia então eu trabalho com uma disciplina de fundamentos teóricos. São questões muito amplas e gerais.

**Como é que você viabiliza esse diálogo, essa participação em sala de aula?**

Eu tenho, eu trabalho muito com alguns conceitos sobre a questão da filosofia, o que é a filosofia, o que é crítica, o que é o conhecimento. Então essas noções vão pautando também as discussões em sala de aula, na medida em que eu vou fazendo as perguntas, as pessoas vão interagindo comigo, vão respondendo a essas perguntas e eu vou fazendo novas perguntas e, assim a gente vai elaborando um trabalho que não está pronto; dá ali uma sistemática, uma apostila com algumas referências, alguns textos, fragmentos de textos, para dar sustentação a tudo aquilo que esta sendo discutido. Depois da discussão o pessoal tem que... é muita falação, então é hora da gente escrever também, então existe todo um trabalho de escrita, que vem, que tem um retorno. Mais ou menos essa...

**Quer dizer que você é um pouco socrático, não é (risos)? Você falou um pouco dos alunos nas suas falas anteriores. Mas, objetivamente, como você definiria o aluno do curso de pedagogia daqui?**

O perfil? É um aluno que mora na periferia da cidade de São Paulo, com sérias dificuldades, não é? Dificuldades de uma educação que não foi cumprida, que não foi feita no tempo em que ele era garoto, na idade certa da escolaridade, que chega aqui pra gente. A gente chega com um aluno bastante adulto, um aluno bastante amadurecido, um aluno com dificuldades de aprendizagem, um aluno que não sei o percentual daqueles que trabalham, mas você tem uma grande maioria (uma redundância), a maioria de pessoas que trabalha na rede pública, em creches, professores leigos,

professores, pessoas que já estão a algum tempo e pessoas assim começando que querem trocar de atividade, porque estão aí no ramo do comércio, querem entrar na área da educação.

**A maioria feminina? Traz alguma característica específica ao curso?**

Traz sim, eu não sei, são pouquíssimos a presença masculina. A característica é de um pessoal que tem muita força de vontade. A presença masculina é muito, minoria não é? É um público que esta muito a fim de encarar os desafios da educação, esperam por concursos públicos, querem trabalhar na rede pública do Estado, Municipal. Alguns já trabalham, mas são poucos... Não sei se precisar, talvez uns vinte por cento em cada turma, pessoas já trabalham assim com algumas atividades nas escolas, por exemplo, a recepção da secretaria, algumas com aulas mesmo. Mas é um pessoal com muita força de vontade, com muita vontade e muita dificuldade, dificuldade de aprendizagem, porque estão encarando, existem muitos casos de pessoas com idade entre trinta, quarenta anos que já tinham abandonado o seu ensino, já tinham abandonado a muito tempo. Então essa é uma característica que eu vejo.

**Você trabalha no primeiro e no segundo ano, não é isso?**

Às vezes com algumas aulas no terceiro.

**No terceiro, mas como é filosofia: primeiro e segundo ano. Você sente nesses anos iniciais do curso, uma postura do aluno em que ele manifesta apenas uma preocupação em tirar o diploma, em que ele tenha uma resistência quanto o trabalho na educação, em refletir sobre a própria prática? Você percebe algo assim?**

Não, no primeiro e segundo ano há muito idealismo, muita vontade, muita preocupação em aprender. Inclusive a gente, é muito gostoso dar aula no primeiro e segundo ano. Eu acho que essa questão do diploma, estar mais com o diploma, é uma questão mais presente no terceiro e quarto ano.

**Você acha isso?**

Eu acho isso.

**Por que você acha isso?**

Eu acho que o aluno passa por um período de, sensibilização diante de uma realidade, ele conhece o que é ser professor. E na medida em que ele vai se integrando com os colegas, há uma cultura que é disseminada internamente, uma cultura assim bem da escola mesmo, eu sinto que há uma dificuldade por parte da instituição também de lidar com essa situação, com esse problema; e existe também o problema das relações de consumo, que isso já vem dos valores que se traz internamente, da forma como a educação é encarada. Então ele passa a ter esse interesse mais imediato, há um desgaste nas relações, uma série de fatores que realmente seria interessante a gente estudar; e isso é até um tema para pesquisa.

**Você tem expectativas? O que você espera do aluno a partir das suas aulas?**

Acho que tenho muitas expectativas, a gente faz um trabalho em que a gente acredita muito no que a gente faz. Eu tenho expectativas muito positivas, e que ele possa definir-se enquanto ser social, responsável, que possa ter uma boa compreensão do seu papel, possa agir depois como profissional ético, se formar. Então é uma contribuição importante que as disciplinas, não só a minha, mas as disciplinas iniciais; para que esse aluno Antônio, possa se formar no trabalho intelectual. E o quê que é o trabalho intelectual? É o trabalho intelectual que define, essa humanidade do homem porque, esse trabalho mais... Vamos dizer assim, em que, por exemplo, de tarefas, de pequenas tarefas sem a compreensão das questões mais amplas, por exemplo, das políticas públicas, da administração de uma escola, dessas compreensões mais gerais, dessas noções mais abstratas; se torna um trabalho que às vezes não contribui tanto para essa formação do trabalho intelectual, eu acho o trabalho intelectual importante para a humanização. Eu acredito, eu acredito muito que as disciplinas iniciais têm esse tipo de contribuição a dar, no sentido de melhorar essa condição de um trabalho mais intelectual, de alfabetização, de melhoria das questões de leitura, você conseguir ter uma visão crítica de escolha de autores, um posicionamento mais ideológico, teórico/ ideológico acerca do que você procura. E também de auto-avaliação, eu acho que a pessoa precisa, uma necessidade que a pessoa tem é de se auto-avaliar; a pessoa que não consegue se auto-avaliar não consegue progredir na vida. Então eu acho que é essa contribuição, é essa expectativa que eu tenho, de estar formando ele no primeiro e segundo ano, para que ele possa continuar no curso com essa formação. Essa formação mais específica que ele terá, a partir do terceiro e quarto ano.

**Quando você fala assim, parece que você se refere mais a um tipo de aluno que ainda tem um distanciamento da escola, tem um distanciamento do trabalho educativo. Parece que você se referia mais a um aluno que espera adentrar a educação e hoje a gente está mais da metade dos alunos que atuam como docentes. Quase a metade, trabalha em processos educativos. Formais ou não, uma boa parte trabalha em escolas privadas, conveniadas de educação infantil de primeira a quarta séries, há um número significativo de pessoas que trabalham no Estado e na Prefeitura. Como você vê esse aspecto? Por que me pareceu que você fala mais de alguém que vai ser professor. Como você lida com essa situação? Isso aparece nas suas aulas? Os alunos trazem coisas do cotidiano de docência deles? Trazem situações, ocorrências?**

Então, no meu discurso, pode talvez transparecer essa questão muito genérica, sobre uma expectativa de formação muito genérica, que isso pode ser aplicado a quem esta começando a trabalhar pela primeira vez. Mas eu acredito que se você fizer uma pesquisa nesses quarenta e quatro por cento, sobre necessidades, sobre questões da aprendizagem, você vai percebendo que nesses quarenta e quatro por cento das pessoas que já trabalham, que existem muitas necessidades, mas que eu entendo como básicas. Por exemplo, a questão da leitura, a questão da escrita que é muito forte, muito presente; nós temos até um programa aqui funcionando, de nivelamento, então eu acredito que não dá pra gente, deduzir que o fato da pessoa já ter alguma experiência profissional, que ela tenha essas habilidades. Então a minha disciplina é uma disciplina que trabalha os fundamentos, as pessoas podem ter muitos conhecimentos da sua vida, na empiria, na sua vida prática;

mas precisa, esses conhecimentos eles precisam ser ressignificados, por isso que existe o curso de formação da pedagogia. Então acho que não pode trabalhar partir desse pressuposto.

**Então, o que você está dizendo é assim: que as carências ou as lacunas de formação são semelhantes ou iguais entre os que atuam ou não na educação, e que no caso da sua disciplina, como você trabalha o fundamento filosófico, essa distinção não tem relevância?**

Ela tem alguma relevância sim, na medida em que existe uma coisa chamada amadurecimento, por parte desses que já trabalham. Esse amadurecimento, no entanto, esse amadurecimento é muito do ponto de vista de um conhecimento que se tem sobre uma realidade, uma realidade educacional. Mas com todo esse amadurecimento, eu tenho em uma turma agora, uma menina de dezessete anos, que saiu o ano passado do ensino médio. E está lá no meio de senhoras de trinta, quarenta anos, a gente percebe um grande amadurecimento por parte das senhoras, e por parte dela nenhum amadurecimento do ponto de vista profissional (que ela nunca...), ela só sabe, só tem conhecimento da escola pela visão dela de estudante. Então, essas compreensões a gente tem, de que elas trazem visões diferenciadas da realidade, inclusive tem pessoas que nunca passaram, nunca trabalharam em uma escola. Mas como a disciplina é uma disciplina de fundamentos gerais, de compreensões gerais, então eu tenho, eu procuro trabalhar, aproveitar o conhecimento que algumas pessoas já trazem (profissionais), e a gente amplia, discute isso, mas é lógico que tem que atender a essas diferentes demandas.

**O que dificulta a sua atuação enquanto professor?**

Bom, esse é um desafio. Esse que eu acabei de falar. Essa diversidade, essa compreensão que a gente tem que ter diante de um aluno que nem sempre a gente conhece. Esse é um desafio. Outro desafio é a questão de, às vezes a gente precisa de aceitar determinadas avaliações que os próprios alunos fazem. Em relação a uma prova que a gente aplica, em relação a uma aula que não foi, que às vezes a gente não está em um dia bom para se trabalhar, então isso é passado uma idéia assim, então a gente tem que saber aceitar. Aceitar a crítica e isso nem sempre é fácil (risos).

**Olha, você estava falando de aceitar a crítica do aluno referente a algum procedimento, uma prova, algo assim. Uma fala que é muito forte, embora dispersa, entre alunos e professores na instituição é a do professor reflexivo. É algo muito presente no discurso, durante algum tempo nós ouvíamos um discurso assim “o professor é aquele que prepara o aluno a ser autônomo, crítico”. Hoje há um discurso de que o professor ele tem que ser reflexivo, ele é reflexivo. O que seria pra você ser um professor reflexivo?**

É, houve uma crítica há um tempo atrás, nos anos setenta, sobre a questão do tecnicismo, de que os professores se tornaram muito tarefeiros, cumpridores de tarefas. E a didática desse professor, recaía muito na questão de saber dar aulas, saber aplicar técnicas, saber planejar, então, saber utilizar um livro didático, saber utilizar um quadro, saber se colocar diante de uma turma. Então, essa visão técnica, depois dessa visão tecnicista, aí entraram todos esses termos que você falou assim de professor crítico, e agora nesse momento a gente tem ouvido falar do professor reflexivo. Mas eu entendo assim, na visão assim de alguém que estuda filosofia, que isso é mais um modismo, é uma espécie de re-semantização de algo que já se falava há muito que na verdade o que o professor precisa é de tempo, parar, pensar (...). De trabalhar a partir disso que ele faz, com condições para que ele possa pensar, para que ele possa situar os problemas, os problemas que são mais gerais, que estão interferindo na sua prática (na prática dele), pensar sua própria história, pensar a história dos alunos, e assim por diante. Essa é uma compreensão que eu tenho, mas, dentro da filosofia mesmo. O professor situado na história dele, situado na história desses alunos, ele ter essa visão sócio-cultural, que papel que os conhecimentos devem cumprir na formação dos alunos.

**Você diria que a instituição tem inserção social relevante para a população local?**

Eu acredito, isso se tornou um jargão. O fato de a gente estar em uma região de periferia da cidade de São Paulo, acredito que seria necessário fazer uma pesquisa sobre essa questão viu. Porque, a demanda relacionada a um mercado, uma procura por uma necessidade que o aluno tem por estar perto, isso é uma coisa; é preciso fazer um trabalho de avaliação, mais qualitativo do que a gente significa para a comunidade. Que espaço que a gente tem do ponto de vista da produção do conhecimento, e como que esse conhecimento ajuda a comunidade, como esse conhecimento é apropriado pela comunidade. Aí seria outra pesquisa.

**Porque quando se fala em inserção social, nas instituições, se pensa em ações em benefício o entorno. Então, por exemplo, aqui existem alguns projetos. Permanentes “Cada Conto É Um Conto”, é um projeto permanente; há projetos ocasionais, circunstanciais como já foram feitos e isso indicaria esse tipo de ação, uma procura da instituição se inserir no entorno do qual ela faz parte. Seria uma ação premeditada de qualificar a sua presença. Agora pelo que você está falando, a inserção vai além da ação intencionada.**

Exatamente, por exemplo, uma pesquisa com egressos, seria muito significativa no sentido não só do saber do ponto de vista de atendimento ao mercado, estamos formando profissionais para atender, para ocupar espaços, em determinadas empresas, em determinadas escolas; isso é uma visão muito quantitativa, nós precisamos saber qual é o significado que a instituição tem, do ponto de vista da produção de um conhecimento e como esse conhecimento é apropriado, pela comunidade. Como é que a comunidade tem se apropriado do conhecimento que a gente esta produzindo aqui. Então essa seria outro tipo de pesquisa que, deveria ser feita.

**Bem, você agora tem um momento livre para você se manifestar.**

Eu acho que respondi na condição de coordenador de CPA, e depois na condição de professor, estamos no meio de um processo de auto-avaliação institucional, então muitas questões foram a partir de uma visão, que eu tenho da instituição, e não após a apuração.

**Como resultado.**

Como resultado de uma pesquisa institucional que a gente esta no meio. Tá bom?

**Claro. Eu agradeço a sua paciência, a sua boa vontade.**

Disponha.

## Entrevista com professor L

### Como você se tornou professora?

Desde lá do magistério?

Pode ser.

Bom, eu venho de uma realidade do norte do Paraná, e qual que era possibilidade de lá que eu vivia? Que toda mulher fazia magistério. Venho de uma família, que todo mundo fez magistério (minha mãe é professora então foi uma coisa dada que vem lá do primário). Fiz magistério e fiquei feliz porque logo depois comecei a trabalhar e mais feliz ainda, porque trabalhava meio período sim e meio período não. Então, era tudo que eu queria, adolescente, falava: ai que maravilha, e minha mãe dizia: melhor mesmo é o magistério, porque você quando casa, pode cuidar da casa, e ter sua profissão e ajudar seu marido. E assim eu fiquei feliz, adolescente, tinha as minhas coisas e trabalhava meio período. Acho que fui enganada, porque hoje em dia percebo que não é assim. Hoje eu percebo que você tem três turnos diários. E depois, eu sonhava né, a PUC quando eu fazia os testes lá e ouvia falar de Paulo Freire, foi na década de oitenta (quando ele estava voltando). PUC, eu nunca me vi aqui em São Paulo em uma universidade assim. Vir para cá, fui para o curso de pedagogia, na própria pedagogia os meus professores diziam vai para pós-graduação. Acabei me inscrevendo na PUC. Quando eu levei meu projeto na PUC subi aquelas rampas feliz, porque não conhecia ainda a PUC, e me vi naquela história que era um sonho meu.. E por outro lado frustração. Eu fiz educação física na UEL em Londrina, e lá é um campus maravilhoso, Londrina, campus muito grande, pra gente ir de uma faculdade a outra nós pegávamos ônibus, que era bem longe. Subi aquela escada e falei: mas aqui que é a PUC. Então eu imaginava uma coisa do tipo da USP (aquele campus), mas de qualquer forma eu ingressei. Foi um erro na época, não ter passado pelo *lato sensu*, fui direto para o mestrado, foi muito sofrido pra mim porque não tinha nenhuma experiência com pesquisa, eu não tinha ainda um repertório, estudos, foi muito sofrido pra mim. Mas aí fiz a pós-graduação e mandei o currículo uma vez, para um anúncio de jornal; fui chamada e aqui estou há oito anos. Ingressei no curso superior.

### Então o que significa para você ser professora em um curso de pedagogia.?

Olha, hoje em dia um significado muito... Não é pesado, mas é muito forte porque eu me sinto assim, responsável; ainda mais por dados de disciplinas de didática e prática, pelas questões da prática que tem acontecido hoje na educação. Então, no ensino público tenho vinte anos e tem coisas que eu me oponho, trabalho. Que eu acho que não é por aí, a escola pública ela é de qualidade, as pessoas trem que se envolver nesse processo. E não fazer aquele "cabide" de emprego, que a gente ganha pouco, mas também, há quem faça *meia boca* as coisas. Então, foi sempre uma luta em relação a isso. Estar em um curso de pedagogia é ver a oportunidade de ajudar a mudar isso. Antes, eu tinha a pretensão de que ia modificar essa realidade. Hoje tenho a consciência que vou contribuir para algumas coisas, pra não acontecer, continua, não perpetua essas questões, essa qualidade no ensino. Então, eu me sinto assim responsável, no sentido de um peso maior, que sei que a transformação passa pela minha mão nessa questão do ensino, da qualidade. Estar no ensino superior é o momento da realização ideológica mesmo, das coisas que persigo, então eu vejo a oportunidade de mudar algumas coisas, que se eu não estivesse na faculdade elas seriam mais difíceis, não que desistiria dessa luta, mas seria mais difícil. Hoje percebo que é possível (ainda que numa pequena parte). Mas sinto assim: que eu contribuo bastante nesses futuros profissionais. Eu falo: gente se vocês fizerem isso lá na escola vocês não digam que tiveram aula comigo, não digam, não citem o meu nome, esqueçam meu nome, não vão fazer uma coisa dessas. Porque a educação precisa modificar o que aí está, e o curso superior me dá essa condição pra esse ajuste, essa melhoria de qualidade.

**Você está falando de melhoria de qualidade, para atingir isso o que você julga mais relevante na preparação das suas aulas?**

A fundamentação teórica, eu julgo que essa fundamentação, essa busca do que tem se pesquisado, do que se tem colocado hoje em dia, que isso tem a ver com a questão da prática. Hoje as alunas chegam e falam: a teoria une a prática. Então, quebrar isso, essa visão é onde eu busco as questões teóricas, coloco, procuro fazer um estudo, uma reflexão com elas e coloco: *lá na prática não é isso que acontece*. Elas trazem experiência do estágio e tal, então pergunto nisso daqui que vocês estão fazendo quem fala sobre isso e o que fala a, fala b; quem fala c, fala de que é o oposto disso? Eu acho que é essa questão que vai mesmo dar estrutura para essa prática, do que tem acontecido.

**A atuação docente demanda uma série de saberes, não só saberes da fundamentação. Que saberes são os mais importantes para sua prática?**

Eu acho que é a competência, talvez não seja a competência, mas esse saber teórico e um compromisso político. O professor que desvincula e que não tem clara a sua história enquanto categoria, a sua função social, do seu papel na sociedade. Ele não consegue perceber o quanto ele tem que ser valorizado, mas o quanto ele deve conhecer, o quanto ele precisa buscar essas questões teóricas. Então é o saber teórico, é o compromisso político, ele precisa ter isso porque senão a prática dele fica esvaziada, porque eu tenho que ter na verdade a minha identidade profissional, então procuro discutir e trazer também essa questão da identidade do magistério. Pra que eu sirvo? E percebo que isso não é claro, quando você fala para um médico: pra que você existe? "Para curar, para prevenir". Quando você pergunta para um advogado, "defender, para acusar", quando você pergunta para um professor: pra que você serve? "Para ensinar". Mas esse conceito de ensinar não está muito claro dentro da cabeça das pessoas, é muito aberto esse ensinar, mas eu ensino pra quê? Por quê? Como? Quer dizer, são perguntas antigas, mas que não foram respondidas, ainda existem. Aí esse compromisso, porque quando você tem o compromisso político, você corre atrás da coisa. Olha, eu vou buscar, eu vou tentar conhecer, eu me envolvo, eu não ponho o aluno para fora, a professora "*eu pus meu aluno para fora*", porque você pôs ele para fora? "Porque ele responde" Eu falo: então você ensina para quem? Só para quem fica, você tem um ideal de aluno? Então, se eu tiver um ideal de aluno na cabeça, na faculdade eu vou botar um monte de gente para fora, não porque não conversa, mas porque não se organiza, não tem tempo para estudar, também não tem tempo para isso. Eu tenho que trabalhar com essa realidade, o que vai fazer isso é esse comprometimento político que eles têm que ter claro.

**Para que você concretize isso em da sala de aula, você tem que ter alguns procedimentos, como é que você faz nas suas aulas? Que procedimentos você adota nas suas ações em sala de aula? Como é que você se move na aula?**

A dinâmica das aulas eu procuro colocar então, situações problemas, eu entro com uma questão teórica, mas coloco situações problemas e vinculadas a prática. Para o aluno estar pensando sobre essa situação problema e que alternativas ele teria para aquelas questões e daquelas situações que ele vivenciaria. E algumas coisas são provocativas no sentido: você acha que eu não deveria fazer isso? Por quê? Porque você está tendo a visão de mundo e eu a da professora. Então se você estivesse na sala de aula você queria que acontecesse isso? "Não", então por quê? Então essa problematização, fico às vezes *cutucando* as alunas, provocando nesse sentido, para elas se colocarem também na visão do professor. Uma questão polêmica, por exemplo, é a avaliação: "a senhora vai dar a prova em dupla?". Olha, algumas questões você discute com o colega, algumas questões você tem que trazer de memória, de cabeça, que são assuntos conceituados que você precisa ter isso muito claro na sua cabeça. Você pode concordar ou se opor, não tem problema; mas você precisa ter claro isso. E isso daí você não vai ligar no médico e... Você vai fazer uma cirurgia de ponte de safena, o que é safena mesmo? Se um médico pega um livrinho e vê o que é safena, você vai pegar a sua bolsinha e vai embora. Aí se você pergunta para um professor: qual é a postura que você vai ter (ou essa questão aqui da relação) se ele ficar no *achismo*, no *não sei*, você vai ficar na mesma situação, você está lidando com seres humanos. Então essas situações eu procuro colocar na sala de aula e a metodologia, as atividades giram também em torno disso. Para ele visualizar, tentar se colocar um pouco no lugar do professor. Se não, ele quer uma facilidade, só que essa facilidade não é o professor como facilitador, é o professor tornar

fácil a vida dele. Então, não vou tornar difícil, mas o mínimo vocês têm que saber. Porque se vocês não souberem esse mínimo não vão dar conta. Então, às vezes eu peço: seminário, apresentações. Mas no tempo que eles estão apresentando eu vou fazendo as questões, ficam com medo, me acham uma bruxa; porque às vezes a professora interfere, você tem que colocar algumas coisas; é aquele falatório só, muito simples, eu provoço no sentido de que eles aprofundem, e melhorem aquelas condições.

#### **Como você seleciona essas situações problemas que trabalha?**

É muita coisa pautada na minha experiência. Quando eu vim para o ensino superior adorei "nossa que coisa fantástica". E aí eu pensava "se eu ficar aqui vou ficar só no ensino superior, não vou ficar na prática da sala [na escola municipal]. Eu estava equivocada, depois de um tempo refletindo falei "L o que te alimenta é a prática, é o chão da sala". Atualmente eu fui para a coordenação, mas são vinte anos na sala de aula e ir para essa coordenação relutei bastante. Eu já fui coordenadora (é a terceira vez). E depois de seis meses eu falava "eu vou voltar para sala, e eu volto para sala". E então, pela terceira vez estou de novo na coordenação e às vezes eu fico "eu vou voltar para sala". Em função da educação infantil que agora eu vou estar contribuindo, um dos lugares que eu vou indicar para remoção no final do ano é o EMEI.

#### **Você está em uma escola fundamental?**

Fundamental, de primeira a quarta. Mas a minha indicação no final do ano vai ser pra EMEI.

#### **Com crianças de três a seis anos?**

De três a seis. Por quê? Porque o que alimenta as minhas discussões é o chão da sala mesmo. Então essas situações, são na verdade experiências que eu vivi ou presenciei, ou relato de alguém que passou por essas questões. E aí quando eu coloco a situação, nem parece que eu vivi porque todo mundo que está na educação, parece que passa pela mesma coisa. Só que quando você vivencia, é outro olhar que você lança sobre a questão. Essas situações são basicamente o que passo no dia a dia em relação agora na coordenação, em relação aos professores, a organização didática da sala de aula; como eu percebo que os professores têm organizado nas suas atividades a condução pedagógica mesmo, as problematizações que eu faço lá na minha escola com professores e anterior a isso, as situações que eu vivia com os meus alunos assim: não aprende, aluno não aprende a ler e escrever. Se ficar esperando o psicopedagogo fazer a intervenção, levá-lo em um especialista e não sei o quê, acabou o ano. Então o que eu tenho naquele momento de instrumento para poder intervir com aquele aluno, eu preciso dar uma solução, eu preciso buscar algumas alternativas. Então são essas situações que eu trago. Também de relacionamento, questões familiares, porque todo mundo coloca "a educação vêm de casa", tá, a educação vem de casa, mas esse aluno que está lá tem mil questões e eu preciso fazer cumprir o meu papel que é o de ensinar e ensinar pressupõe aprendizagem. Se o outro não aprendeu não houve ensino. Então, o problema familiar tal, está acontecendo? Sim, mas o que faço para essa criança aprender? Eu não vou solucionar o problema da família, mas o dele de aprendizagem eu preciso solucionar, e eu tenho que buscar. Então essas situações da prática são as que eu vivi, e aí também quando eu falo "escuta, qual é o seu papel com isso, o que é?" São essas situações que eu passo hoje na coordenação. O que esse professor está fazendo? E para isso eu tenho que ter um conhecimento ainda maior porque, por exemplo, eu estou coordenando de 5º ao 8º agora, então o professor fala "mas você não conhece matemática, você não é professora de ciências", e eu não sou mesmo, mas a metodologia, a orientação metodológica eu tenho que dar conta; o específico é ele, mas as questões metodológicas eu tenho que dar conta. E é nisso que eu interfiro, e é nisso que ele não aceita porque ele coloca que eu não sou especialista da área. Então o professor de matemática trabalha só álgebra, na questão metodológica ele não coloca situações reais, e a matemática não é álgebra, e só é a sistematização desse conhecimento. Ele sabe disso, mas ele não me reconhece nessa situação. Então esse professor que não reconhece o outro, até como parceiro, como também as nossas alunas aqui, que elas acham que o outro "se você acha faz tão bem feito então faça já que você dá conta". Então, esses papéis eu procuro trabalhar um pouco, mas as situações vêm basicamente

da minha experiência. Eu não posso abrir mão disso, que se eu abrir mão disso, dessa experiência acho que a minha ação no ensino superior vai dar uma esvaziada, eu preciso dessa situação.

**Você falou das alunas, de certa forma (não sei se foi com essas palavras mas de certa forma) diz que há um processo de negociação com elas. Elas buscam uma facilitação. Como você definiria esse aluno aqui no curso de pedagogia?**

Esse aluno? Eu acho que nós temos alguns perfis, um deles é a aluna que veio em busca do diploma, já tem uma atuação no magistério e em função da legislação se ela está no ensino público, para acessar o quadro de carreira, melhorar suas condições precisa de um curso superior, nós temos algumas alunas assim. Outras alunas querem o curso superior independente do que for. Como a instituição oferece, o primeiro curso oferecido foi o de pedagogia "eu moro próximo, então eu vou para o curso superior, aquilo que ele me oferece", então "não sei se eu quero, mas é aquilo que ele me oferece, então eu vou para o curso superior que é o que tenho condições nesse momento". Outras estão atuando em alguma área, geralmente o comércio, e não querem continuar. Elas não querem essa situação de comércio porque trabalha de sábado, de domingo, elas querem sair e vêem a possibilidade do que eu vi alguns anos atrás; trabalhar meio período, ter flexibilidade, ter férias duas vezes por ano que é o conceito que elas trazem aí; então nós temos basicamente essas três condições. As mais velhas, as que têm já constituída a família, têm uma experiência e vêm com um compromisso maior de tentar entender mesmo, de buscar ainda que com grandes dificuldades, mas elas tentam, elas vêm buscando; e temos a outra porcentagem que são adolescentes 18, 19 anos e querem fazer um curso superior e esse compromisso eu vejo diferente. Às vezes alguém paga o curso ou ela mesma, mas é assim, ela vem fazer o curso, mas querem essa facilidade. Quer dizer muitos querem e com esse público mais novo o compromisso acaba diminuindo.

**Identificando esses perfis, o que você espera do aluno a partir das suas aulas? Que expectativas você tem em relação a esses alunos?**

Eu queria assim que o aluno saísse das minhas aulas, concluísse lá as aulas da minha disciplina e falasse "professora, eu vejo hoje diferente o magistério. Não é aquilo que eu pensava. Não é aquilo que eu pensava no sentido de coisas simples, é um campo difícil, exige muito estudo, muito compromisso; e por mais que eu conheça, que eu saiba, não é tudo. Mas aquele mínimo que eu preciso lá", se reconhecer muito incompleto. Eu queria que meu aluno saísse se reconhecendo muito incompleto, mas assim: com a sede sempre de buscar, sempre de tentar fazer o melhor em busca disso. Que ele saia das aulas sabendo que o ensino precisa ser organizado, precisa ser sistematizado; além dessa questão do compromisso, mas assim, eu preciso ser uma pessoa que sei me organizar, reconheço pelo menos a importância dessa organização, dessa estrutura do ensino, da preparação das aulas, que eu não chegue em uma aula e fale "o que é mesmo que eu tenho que dar hoje?". Saiba estruturar planos de ensino, porque é isso que vai dar o tom das suas atividades, reconheça a importância de estudar o currículo (que ele precisa conhecer currículo, como se organiza). Currículo é uma questão política, que ele reconheça essas coisas que eu acho que seria bom. Talvez outras coisas que pensando mais deveriam surgir, mas nesse momento, é isso que eu quero.

**Então você identificou em um dos perfis o aluno que já atua. Como você lida com o conhecimento que esses alunos trazem? Como é que você trabalha com isso?**

O forte mesmo da experiência que elas trazem é basicamente da educação infantil. Hoje todo o segundo ano, são cento e cinquenta alunos. Tem um só que trabalha com ensino fundamental. Em função disso ele quer diploma e tal, ele vem com quase vinte anos de rede pública, veio buscar agora, muitas na educação infantil. Como é recente essa questão da educação infantil, nós estamos falando em doze anos que mudou essa organização, ainda eles vêm com essa idéia que educação infantil tem que cuidar (só cuidar). Então a experiência que eles trazem quando eu coloco algumas questões, eles não concordam. Eles não concordam, não querem aquilo lá. Um aluno falava para mim uma vez "professora, acredita que

minha filha vai para creche e eles não dão banho, ela volta toda suja; e eu já fui, já falei, já briguei. Não dá mais para aceitar isso". E eu falava nas aulas que é o cuidar que você precisa trabalhar nessa criança, porque você não vai deixar ela desprovida de algumas coisas, mas objetivando a autonomia; o objetivo maior é o educar. E ela não concordava, eis que ela foi chamada para uma creche, e chegou uma vez e falou "acredita que as mães vão brigar porque a gente não dá banho nas crianças antes de ir embora?", eu lembrei, e falei "há um tempo atrás...", "não professora, mas eu já entendi que a escola não é para isso". E quando eu falava... Então, tem assim ainda essa coisa, não foi rompida não, da educação infantil eles vêem a criança, elas se vêem como cuidadoras apenas dessas crianças. Então elas se contrapõem muito a algumas questões que eu coloco, elas não concordam não.

**Isso acaba sendo uma dificuldade para você.**

Isso.

**Há outras dificuldades além dessas?**

A outra dificuldade não está no magistério, são as mães. As que são mães ficam em cima do muro, então há coisas com as quais elas não concordam; elas colocam "não, não pode ser assim", porque elas têm o quê? Postura de mãe. É onde eu tento trabalhar com elas a questão da identidade profissional, e eu falo "o professor não é para isso, você tem que procurar desenvolver essa questão que é a sua identidade". Mas elas, as mães as que são mães, são tão difíceis mesmo não atuando no magistério têm dificuldades. E aí como que eu faço: coloco, por exemplo, na educação infantil, uma coisa que é muito legal para romper com muita coisa é o histórico da educação infantil. O conceito de criança, como se trabalha a criança, de onde vem essa idéia de infância, o que é essa infância hoje; as questões de quem tem discutido na área, para ver se rompe essas questões. O próprio ECA, aí quando eu caio nessa questão elas discutem, elas não aceitam a questão do ECA, porque acham que criança tem só direitos hoje. Elas começam a mudar uma visão, mas não sei se tanto quanto eu gostaria, quando eu coloco a situação histórica como o ECA foi construído. Na época que ele foi construído ele tinha que vir. Para quê? Para uma proteção de uma realidade que tinha que ser o quê? Rompida, não dava pra ser; mais de vinte anos depois ele pode ser revisto, é outra discussão, mas entender a origem disso acho que o processo histórico ajuda bastante.

**Interessante você falar isso porque nas entrevistas que fiz com as alunas, principalmente aquelas que trabalham na educação infantil e grande parte delas, talvez a maioria absoluta trabalhando em associações comunitárias, filantrópicas, conveniadas, parceiras. A grande queixa delas é que essas associações sinalizam muito na direção do cuidar. E elas se sentem desprestigiadas como educadoras. Na própria organização do dia das crianças, uma aluna que eu entrevistei recentemente, disse que ela não tem tempo, não dá tempo. Porque você alimenta, porque você lava, porque você escova o dente, porque você troca, porque vai dar o *soninho*, quando você viu acabou, você consegue ter uma atuação que elas raramente consideram como educadora. A própria orientação dessas entidades é que a criança não pode se machucar e você tem que ficar pajeando mesmo, cai nisso. E na sua fala, você sinalizou com o oposto, essa concepção de cuidar como preponderante e eu tenho encontrado em algumas alunas oposição a isso. Nas suas aulas não aparece isso, esse tipo de queixa, não emerge isso?**

Não, mas esse referencial do que você coloca dessas alunas seria o quê? Terceiro quarto ano?

É, terceiro, quarto ano.

São anos em que eu não atuo. Então eu acho até legal o que você está colocando porque quem sabe já rompemos com algumas coisas. O primeiro e segundo ano, esse primeiro grande que nós temos, vem muito uma fala assim. Então esse trabalhar para romper com isso é o que eu tenho enfatizado em nossa prática.

**E esses que estão se formando agora? Os alunos dos quartos anos, por exemplo? Eles tinham esse mesmo discurso quando estavam nas suas aulas?**

Olha, desde que eu assumi Didática e a Educação Infantil, eu sempre percebi esse discurso. Então não identifiquei, não tenho recordação de ter identificado, um ou outro às vezes colocam por exemplo a S, lembra da S que já se formou? Ela colocava algumas coisa diferentes, mas era assim: um na sala. A S uma que não colocava coisas assim, mas a maioria que eu trabalhei em que eu lembre, vinha com essa fala.

**E também uma outra coisa que eu pude identificar nesse alunos de quarto ano, aqueles que a entidade tem um histórico do nascimento, ter se dado a partir de uma movimentação social, uma movimentação popular, por exemplo aqui em São Matheus nos anos oitenta existiam muitos movimentos por creches, por saúde, movimento para a educação etc. Nos anos noventa, esses movimentos até para sobreviver, acabaram tomando uma forma de associação comunitária, filantrópica, muitos ligados a Igreja. E esses alunos têm um discurso diferenciado onde o forte é o movimento político. Você tem um pessoal que é bem politizado. Normalmente isso também não aparecia em suas aulas ou não aparece esse tipo de compromisso politizado?**

Olha eu fui perceber isso nessa turma que se formou agora eu identifiquei bem essa fala e a gente colocava coisas, eles colocavam coisas bem interessantes dava para fazer discussões. Quando eu colocava algumas coisas até do processo histórico e tal, tinha alunas que participavam; as mais velhas participaram de alguns movimentos e elas colocavam “não professora, na década de noventa nós fizemos isso aqui”, então mim foi uma turma diferenciada, aquela lá.

**Até criou um centro Paulo Freire aqui na comunidade.**

Eu sentia assim: que tinha essa turma assim. Mas nessa turma agora que eu estou trabalhando, não. Eu não identifico isso, essa visão política.

**Mas nessas turmas você identificava a questão do cuidado mais forte.**

As que atuavam na educação infantil.

**Sim.**

Identifiquei.

**Essas entidades são todas praticamente voltadas ou para a educação infantil ou para adolescentes, jovens, educação de adultos, profissionalização...**

E quando eu entrava, por exemplo, na parte de prática e didática, discutia projetos, então pegava lá, existem várias possibilidades de desenvolver projetos; uma delas é na verdade (eu não vejo como projeto), mas é seguir/cumprir o que o coordenador, alguém falou numa sequência de atividades que se denomina projeto. Projeto tem que sair lá do chão da sala, com interesse, para que haja envolvimento; e aí você vai o fazer o quê? Aproveitar a temática, aquela situação pra você agregar ali, desenvolver os conteúdos pertinentes que você julga necessário para dentro da concepção de currículo que a instituição determinou. Porque você também tem que ver qual é essa concepção de currículo. Então quando eu colocava coisas assim, aí elas diziam, “eu vou usar isso daí lá na instituição que eu estou”, que são as ONGS e tal “porque as crianças estão com muita dificuldade em leitura disso...” espera aí, “qual o teu objetivo da tua existência, da tua instituição?” se é para recuperar alunos é uma situação, se é para fazer trabalho social é outra situação. “Vocês não trabalham em escola, o papel da escola é um (está dado), agora, o de vocês é também ensino aprendizagem na aquisição desse conhecimento por meio dos conteúdos, por meio da recuperação, da apropriação do sistema de escrita, é esse o objetivo? Vocês existem para isso?”. “Não, as nossas crianças vão para a escola de manhã e a tarde nos acolhemos e fazemos um trabalho”. Então você tem que ter claro qual o objetivo de existência da tua instituição e atender a isso, porque elas vêem que o ensino está ruim, e aí elas querem recuperar a aprendizagem desse aluno na instituição. Então quando elas têm o aluninho maior que não é esse da educação infantil, elas querem que esse aluno leia melhor, que escreva, que isso e que aquilo e aí se frustram porque na sala delas ela vai ter aluno de nove anos e o de quatorze. Então aí eu tenho trinta crianças e eles não sabem ler, não sabem escrever, tem dificuldade nisso; “onde que eles fazem a tarefa?”, “eles levam o caderno

para fazer a lição de casa na própria instituição”, então eu falo isso é um conflito porque você não tem claro o objetivo da existência dessa instituição e está conflitando com o papel que você quer ser professor. Porque quando elas trazem essa situação, quando eu problematizo, eu falo “eu não conheço sindicato de educadores, não conheço. Eu não vejo lá: Sindicato dos Educadores de São Paulo. Tem sindicato dos professores e isso é categoria profissional. Educador é uma concepção que você vai trabalhar”, aí, “você é registrada como professora?”, “não”, “como o quê?”, “nem educadora”; elas são registradas como monitoras.

**Auxiliares, agente sociais, o sindicato deles é o SINTRAENFA.**

Quando elas ingressam no curso superior, querem desenvolver o papel de professor. Quando não é o cuidar, querem desenvolver esse papel. E entram em conflito com a instituição, com o papel cobrado por outras coisas.

**Então uma coisa que também eu consegui levantar é que essas associações que trabalham com as crianças em idade de educação infantil, surgiram de uma concepção realmente filantrópica, social. Na medida em que o tempo vai passando a gente vai tendo toda uma série de transformação da escola, esse trabalho com as crianças cada vez mais está sendo assemelhado ao trabalho escolar, cada vez mais, cada vez mais vai se escolarizando. Até pelas próprias exigências dos convênios, há creches conveniadas, então o sujeito tem que ser formado em pedagogia. Tem que ter formação de professor.**

Isso.

**Também ocorre isso. Outra coisa que apareceu com certa frequência não só com aqueles que já eram, mas também com os que não são professores é a valorização do TOF. Atribuem um grande valor ao TOF, como você vê essa participação no TOF?**

Olha, no ensino superior aqui na instituição vejo um grande aliado, uma oportunidade para elas estarem vendo na prática mesmo o dia a dia daquilo que a gente vai discutindo, é muito legal quando você pega uma aluna do segundo ano que está no TOF. Aquilo que você está falando parece que “professora a senhora está falando pra mim”. Porque assim, tudo que eu estou falando ela está assimilando, ela está entendendo, e ela dá o retorno na hora. Então, é muito interessante, muito *bacana* mesmo, e os outros que não estão no TOF *cutucam* para saber o que está acontecendo. E elas relatam o que está acontecendo lá. Eu vejo assim uma coisa muito boa mesmo para essas meninas estar em um projeto, muito bom, mesmo para a instituição. Lá na escola, como eu vejo essa parceria: nem sempre chegam alunas que tenham um compromisso com a instituição em que ela está, tem compromisso com relação a formação, não só dessa profissional, mas na capacitação, na organização do próprio TOF. Então eu tenho recebido alunas... Recebemos uma aluna há um tempo atrás que dormia na sala; e eu ia fazer alguma coisa na sala dos professores e estava perdida nas escolas, você achava ela no computador, em um monte de lugar menos na aula; então nós falamos “nós não queremos” mandamos de volta, nós não aceitamos a estagiária. Agora estou com duas, uma tudo que você fala ela não sabe nada, ela não entende nada, é insegura. E a outra tudo que você fala ela quer anotar, ela quer participar, quer contribuir, com as crianças, ela está envolvida o tempo todo. Então para o próprio ensino eu acho que também tem sido um ganho porque alguém que dá alguns problemas, alguma questão, eu acho que a própria instituição, a coordenação reclama, fala que não quer e tal e a pessoa acaba saindo. Mas aí tem ficado as pessoas que contribuem bastante. Outra contribuição é ela estar na sala e o professor do primeiro ano estar com alguém a mais, porque querendo ou não as práticas têm mudado em função do TOF e a presença de uma estagiária lá, onde ela dá o retorno para instituição dela, para própria coordenadora da escola que não está ali o tempo todo. Então as práticas pelo menos nas escolas em que atuo as professoras de primeiro ano têm mudado, principalmente só pelo fato da presença do outro lá, para a prefeitura é um excelente negócio porque você tem um auxiliar por um terço do salário que você pagaria a um profissional. Então eu acho um ganho nesse sentido, mas essa visão poderia ser melhorada. Mas para a prefeitura é uma ótima solução, uma propaganda né, uma questão eleitoral fortíssima porque

dois professores na sala ninguém coloca que é estagiário, qual é a situação desse projeto, mas para as escolas eu acho que tem sido bom sim. Para a instituição, para o ensino superior mais ainda porque você fala elas pegam rapidinho, elas participam, eu acho que sim.

**Uma última coisa que tem aparecido muito na fala das alunas, é a questão da reflexividade, o professor refletir a sua prática, o professor ser reflexivo, e mesmo na fala dos professores aparece com muita força essa expressa. O que seria para você um professor reflexivo?**

O professor que vai questionar a sua prática no sentido de inovar na aula, conseguir realizar. Na verdade é uma organização, eu vejo que é uma retomada de uma organização didática. Eu pego, me proponho, estruturo o ensino, estabeleço lá o que quero, como eu vou dar e depois eu vou fazer uma avaliação “consegui dar o que eu pretendia dar?”. Agora, mais do que isso para desenvolver essa postura: é a escola pensando, só que daí é uma questão utópica mesmo você querer que todos se envolvam, todos participem. Quer dizer, é possível de chegar lá? É. Mas está muito distante ainda desse chegar lá. Eu acho que o professor reflexivo é aquele que olha a sua atividade do dia a dia, que retoma e se vê como profissional e assume um compromisso e “estou conseguindo, não estou conseguindo, o que eu posso fazer para melhorar”, e não aquele tarefeiro vai cumprindo, se aprendeu, aprendeu, problema dele.

**Que relação você faz com o compromisso que você falou antes?**

Dessa reflexão?

**É, do professor reflexivo com aquele compromisso.**

É ele ter muito claro pra quê que ele existe, essa identidade, ele ver se ele está perseguindo isso mesmo ou se isso é só uma fala, eu quero, mas se efetivamente eu consigo. Eu acho que essa busca, essa transformação. Porque como eu estou a vinte anos na escola pública essa criança que eu sempre trabalhei, é criança que vem proveniente de condições econômicas bem desfavorecidas; nos últimos cinco anos eu trabalhei dentro de um orfanato e aí falavam “não, mas você vai dar isso pro seu aluno essa questão do conteúdo?”. Se ele não estiver aqui, a possibilidade na vida dele fora daqui vai ser muito difícil, mas sem isso vai ser mais difícil ainda. Então eu chegava em casa e me perguntava “ele está conseguindo entender aquilo que eu quero que ele entenda? Porque, se não, essa prática está esvaziada, (ele precisa), porque sem isso a situação dele vai complicar ainda mais essa criança”. Então eu tomo como reflexão se eu estava realmente conseguindo atingir os meus objetivos, se eu conseguia mesmo realizar aquela questão. E a retomada sempre da minha organização pedagógica e didática. Para mim naquele momento isso era o meu compromisso, fazer aquelas crianças se apropriarem de conhecimentos ali, de questões, e aí falavam “mas eles vão memorizar?”, vai memorizar algumas coisas, mas ele vai dar conta disso porque depois que ele sair daqui não sei o que vai ser dele. É a garantia de uma transformação? Talvez não seja, mas sem aquilo eu tenho certeza, poderia não transformar com aquilo, mas sem aquilo não iria ter mesmo transformação. Então acho que essa questão da reflexão com o compromisso, eu acho que está vinculado aí nessa prática.

**Está ótimo, mais alguma coisa?**

Não, eu só achei muito interessante oi que você disse sobre algumas alunas do terceiro e quarto, é um resultado do primeiro e segundo anos. Estão conseguindo uma coisa lá na frente daquilo que nós gostaríamos, é interessante isso daí.

**É, você pega uma postura e depois percebe uma mudança.**

Interessante. É isso.

## Entrevista com Diretor Acadêmico

**Entrevista com o Diretor Acadêmico da Faculdade Santa Izildinha****Como você se tornou diretor acadêmico da Faculdade Santa Izildinha?**

É uma longa história. Deixa iniciar do princípio, do início é um pleonasma. Na verdade é o seguinte, eu já tinha toda uma história na instituição como diretor da escola, e a escola decidiu ir dar um passo maior para o ensino superior. E nesse passo que a instituição deu, eu fui uma das peças que promoveu essa ampliação da atuação do ensino. E quando nós fomos para o ensino superior, fiquei diretor, não me tornei diretor. Eu fui ficando diretor e fui aprendendo a ser diretor do ensino superior na prática. É porque na época que a escola resolveu abrir a faculdade, eu já estava aqui há quinze anos, eu atuava na direção da escola.

**Você entrou *direto* como diretor de escola?**

Não, eu entrei como professor. Eu trabalhei aqui quatro anos como professor. Depois onze anos como diretor, depois desses onze anos, fazia quinze anos na instituição. Depois de onze anos que eu estava como diretor, foi quando a dona Terezinha teve um insight "*vamos abrir uma faculdade*" e eu fui fazendo parte de todo o processo, e daí, fiquei diretor, não me tornei diretor.

**Mas aprendeu a ser diretor?**

Aprendi a ser diretor na prática.

**Então, pensando um pouquinho nisso, nessa história aqui da Faculdade Santa Izildinha. Você percebe que as regulações que vêm dos órgãos estatais exercem um impacto interno na organização da faculdade? Você sente isso?**

Exercem, principalmente nas pequenas [instituições] que não têm autonomia. Eu acho que as grandes universidades pelo fato de terem autonomia administrativa, nem tanto. Porque eles estão se lixando para o que o MEC fala, se o MEC pede uma documentação para as grandes públicas e mesmo para as particulares, não é com a presteza que a gente atende não. As pequenas sofrem mais interferência dessa regulação externa do que as grandes universidades, nós temos que responder a tudo que vem. Por exemplo, eu recebi o ofício agora para cadastrar os professores até o dia vinte e nove. Se eu não cadastro os professores até o dia vinte e nove informando a carga horária, informando titulação, informando regime de dedicação a instituição, eu sofro uma punição (por exemplo, não vem o credenciamento esse ano). O credenciamento está amarrado.

**Ao preenchimento, ao atendimento. Esse atendimento burocrático.**

A esse atendimento burocrático. Que para as pequenas sim, é muito.

**Os prazos são sempre assim curtos, uma coisa quase que imediata?**

Geralmente. O prazo maior que nós tivemos aqui até hoje foi de quinze dias. Para responder alguma coisa.

**Você falou desses impactos dos órgãos estatais, e o mercado? Como é que o mercado interfere aqui na instituição?**

Ah, interfere que a gente já deu uma reduzida na nossa mensalidade praticada. Nesse sentido, por exemplo, em todos os nossos cursos você pega as licenciaturas estão em quatrocentos e noventa e nove reais, esse é o valor que eu chamo de valor virtual. O valor real disso é trinta, quarenta por cento a menos para você poder concorrer com as outras universidades. Quer dizer, para você poder ter aluno e não perder tudo para as outras universidades. Porque hoje na nossa região aqui dez, quinze reais fazem diferença para o aluno.

**Quer dizer, você tem uma visão do nosso aluno, você tem um perfil de aluno. Não é?**

Sim, do nosso aluno que está aqui, tenho o perfil de aluno. Se você coloca dez reais a mais na mensalidade para ele isso é impeditivo dele continuar os estudos.

**Como gestor, o que você considera mais relevante na gestão de uma faculdade?**

O mais relevante? É articular e é o desafio também (o mais relevante é o desafio). É você articular de forma produtiva, todos os coordenadores de curso, cada um com o seu nicho, defendendo o curso com unhas e dentes porque ele não tem visão do todo; tem visão do pedaço, e você fazer esse coordenador ter a visão do todo... Essa eu acho que é a parte mais difícil, esse que é o grande desafio, eu acho que é o principal. Porque se o coordenador tem a visão do curso dele, mas o curso dele dentro de uma instituição maior, ele tem essa visão do todo. Ele consegue articular melhor com os seus professores, ele consegue articular melhor com seus alunos, ele consegue articular melhor os seus alunos com relação aos alunos dos outros cursos. Esse eu acho que é o grande desafio.

**Falta para o professor também essa visão do próprio curso com a totalidade?**

Falta e acho que isso se aplica, porque se você faz o coordenador do curso ter essa visão, eu acho assim, é um processo em cadeia, automaticamente passa a ser um desafio para ele também essa articulação do corpo docente, para o corpo docente ter essa visão do curso como um todo. E depois a instituição como um todo, então é um processo em cadeia. Mas é assim uma grande dificuldade que tenho enfrentado, porque cada um defende o seu nicho: *porque é o meu curso, porque é meu curso*. Por exemplo, amanhã, essa reunião de amanhã; por que essa reunião de amanhã? Porque vai fazer a atribuição todos juntos, não tem atribuição assim: eu atribuo aula para o meu curso.

Principalmente porque os professores...

Os professores são comuns a todos os cursos e é para ter a visão do todo mesmo, amanhã é um exercício para a visão do todo mesmo.

**Como você definiria o professor do curso de pedagogia?**

Como eu defino o nosso professor? A nossa especificidade aqui, de maneira geral, é um corpo docente comprometido, comprometido, de modo geral, acho assim: o grande perfil do nosso corpo docente é o comprometimento. Eu acho que é por isso que é um curso que, claro que a chance de ser reconhecido traz aluno para cá, esse status do curso reconhecido traz aluno pra cá; mas o corpo docente tem grande força de trazer aluno.

**Você identifica isso?**

Identifico. Tem grande força de trazer aluno para cá.

**Quando são contratados professores, que critérios estão sendo utilizados?**

Olha, agora com o PDP, serão três critérios.

**PDP significa Programa?...**

Não, Plano de Desenvolvimento Profissional. Então serão três critérios: uma entrevista, uma avaliação didática que o professor terá, e uma avaliação de títulos. Que nós vamos utilizar agora, mas até então é só entrevista ou por indicação. A política de contratação ou o professor indica outro professor, e faz uma entrevista com o coordenador do curso.

**Certo, não tinha um critério mais objetivo (era na personalidade). Você não acha, por exemplo, que perdendo esse aspecto de personalidade não se perde uma característica do curso? Por exemplo, esse envolvimento, já que as pessoas se conhecem bem?**

Não, eu acho assim, apesar de ter essas três fases, ainda o critério anterior ele continua prevalecendo. Você indica, mas se você indica, necessariamente o professor passará por essas três fases. Então, não é desconsiderando o que tinha, a prática anterior. É acrescentando mais elementos a essa prática.

**A política interna, também é na contratação? Ela prevê um obediência do plano de carreira, onde se tem percentuais de doutores, mestres e especialistas.**

Isso, nós estamos com nove categorias. Nove categorias agora. Três categorias um especialista, três categorias um mestre, e três categorias o doutor. Então, tem essa verticalidade, e tem essa horizontalidade. Quer dizer, o especialista pode ser especialista um, especialista dois, especialista três; só que ele nunca acessará a mestre se ele não tiver o título. Então isso aí é horizontal.

**Certo, ele precisa da titulação.**

E o vertical é entre a própria categoria um, dois, três. Ele pode acessar sem a titulação só que só pula para mestre ou doutor, se ele tiver a titulação. Se não ele fica vinte anos aqui como especialista, vinte anos aqui como mestre.

**E essa passagem é só por tempo de serviço?**

Não, são três critérios: é o tempo de serviço, titulação e produção acadêmica.

**Os professores têm produzido?**

Não (risos). Esse também é um grande desafio.

**Mas existe uma política interna de estímulo a produção.**

Sim, mas assim essa política se mostra ainda ineficaz. E isso eu acho que é uma faca com três cortes, com três fios. Porque na verdade é o seguinte, se você coloca uma política de incentivo, de incentivo financeiro, talvez em um primeiro momento faça crescer a produção acadêmica. Mas isso pode ser apenas... não é uma cultura, mas sim é o incentivo. É pelo incentivo que o professor vai "vou ganhar tanto". Ou então, por exemplo, você pega as grandes universidades, o professor para ele se manter empregado, ou ele produz ou é jogado... Ele produz não é porque tem uma cultura de produzir academicamente. É para se manter no emprego.

**Então na verdade o que você coloca como diretor acadêmico, o seu objetivo é a formação de uma cultura de pesquisa, produção de conhecimentos e produção de publicações, participação, criação de eventos.**

Sim. A ajuda vem a reboque disso, não isso vindo por causa da ajuda.

**O aluno você já definiu um pouco, o perfil do aluno da instituição. Especificamente, o aluno do curso de pedagogia, que visão que você tem desse aluno?**

Olha. Primeiro, talvez do grupo familiar do qual ele pertença, o nosso aluno de pedagogia é o primeiro que chegou ao ensino superior. Tanto é o que a gente vê nas formaturas aí, parece que é aquele orgulho, parece que é; você vê a família assim parece que aquele lá é um ser privilegiado, porque é o único daquela família que conseguiu chegar ao ensino superior. É um pessoal sofrido, de condições financeiras exíguas; tem gente que vem com o dinheiro trocado, enfiado no sutiã, as meninas para pagar a faculdade até com moedinha, eu tenho presenciado muito isso. É um pessoal que geralmente quem não parou de estudar a muito tempo, mas que fez o ensino médio fraco, de péssima qualidade; muitas vezes suplência, tem gente aqui que a gente pega o histórico na época do vestibular, a gente vê que é aquele pessoal que fez o ENCEJA, que eliminou matérias e está aqui no ensino superior. Então é um pessoal com sérias lacunas, o que a gente podia dizer da aprendizagem formal, da educação básica. E esse que é o desafio que a gente tem, de pegar esse pessoal e levar pelo menos a um público e, e levar pelo até o c ou b.

**E dentre esses alunos, como é que você vê aquele que já atua como professor? Nós temos aí um percentual alto.**

Temos. Eu acho assim, considero pelo menos da escola do professor P. que eu tenho muito contato, tem aluno nosso que atua lá como professor, ele se destaca frente ao grupo. Como a gente tem alguns que já se tornaram ou diretor de creche que nem a M., que estava conversando comigo mesmo (aquela nossa aluna, que estava conversando comigo mesmo) ela

já é coordenadora, como já é coordenadora, mais dois ou três são diretores; eu assim, a gente tem formado alunos que têm feito a diferença no local, os que estão atuando têm feito a diferença, a gente tem tirado ele do lugar comum.

**Você percebe isso?**

Percebo isso, que a gente tem tirado esse aluno do lugar comum.

**Essa percepção, você associaria ela a uma inserção social da faculdade?**

A sim, com certeza.

**Como é que a faculdade pode ser definida, ou como definir essa inserção social? Como você vê a presença da faculdade no bairro? A presença da faculdade, o quê ela traz?**

Nós estamos nos tornando uma referência em termos de educação. Tendo em vista para esses cursos que nós fizemos (...). Eu vou responder a questão ao contrário, não é que ela representa, quando você pega esses cursos que nem a gente está fazendo esse curso de inclusão, tem um curso que o J. vai promover agora sobre a nova ortografia, o que já tem de professor de fora procurando e sem se fazer a divulgação! A inserção social da faculdade, eu definiria assim, à medida que a faculdade possibilita, ela mesma está possibilitando que reconhecida como um lugar que produz conhecimento. E professores da região, professores que não tem vínculo nenhum conosco, tem procurado, tem esse curso de inclusão; o curso de inclusão mesmo nós tivemos cento e vinte alunos dos quais quarenta e sete eram de fora. Quarenta e sete eram professores de fora, então ela assim segue na medida em que tem esse reconhecimento da sociedade.

**E os projetos sociais como “cada conto é um conto” e outras formas de oferecimento de serviços para a comunidade. Isso também exerce um impacto nesse aspecto?**

Tímido ainda. Muito tímido. Eu até estava conversando outro dia com a R., a gente está com um grupo de alunos do “Cada Conto É Um Conto”, que de repente vem para a escola como uma atividade de lazer. Então eu acho assim, muito tímido ainda.

**E as parcerias, como com a prefeitura no projeto TOF? Você crê que essas parcerias estão servindo para que a faculdade seja mais conhecida?**

Sim, mais com certeza, isso não resta dúvida. Como por exemplo, a nossa turma de libras, a gente vai montar uma equipe com professores do Estado que tiveram contato, que conheceram a faculdade, que sabiam que tinha o curso de libras através das alunas que estão no TOF.

**Então esse tipo de parceria também tem a ver com uma inserção social.**

Sim, a parceria com o S\*, a parceria com o Ganga Zumba, a parceria do R\*.

**O que é a parceria do Ganga Zumba?**

Ganga Zumba é um aluno nosso que a gente está agora... Da raça negra que, quer dizer, eu fui em uma reunião no Jardim Grimaldi.

**É uma instituição?**

É uma instituição, uma ONG. Uma ONG que faz parcerias com as universidades para inserção especificamente da raça negra.

**Então esse tipo de parceria seria aquela inserção como do Sintraenfa? Onde o aluno tem um desconto, tem uma bolsa parcial?**

Isso, dentro da faculdade a gente oferece essa possibilidade.

**Você acha que, por exemplo, a chegada desse tipo de aluno, que participa de uma organização não governamental, que tem uma definição política bem expressa, bem direcionada, você acha que vai exercer impactos aqui? As parcerias têm exercido impactos internos?**

Não, ainda não. Talvez com essa vinda do Ganga Zumba que é mais politizado, porque o Ganga Zumba a gente está fazendo uma política meio diferente das outras, por quê? Cada trinta alunos que ele colocar aqui comprovadamente, a trigésima primeira vaga é uma bolsa para um outro aluno que vem coordenar esses trinta alunos, então quando eles saem a serviço da ONG, saem o nome da faculdade Santa Izildinha e em nome da ONG Ganga Zumba. Então é um aluno que coordena, nós estamos começando com essa parceria agora, não sei se nós vamos ter trinta alunos e esse coordenador nesse momento; porque ele quer dar o grande pulo agora no começo do próximo ano.

**A condição deles de serem indicados pela associação, pela organização é que eles façam o trabalho na organização?**

Que eles façam o trabalho na organização, em nome da organização e da Faculdade Santa Izildinha.

**Você como gestor. Normalmente a gente diz assim “que o gestor busca o equilíbrio entre o administrativo e o pedagógico”, como é que isso ocorre em uma instituição privada? (risos)**

É complicado, por um lado você tem... Porque na verdade é uma relação dialética entre o administrativo e o financeiro, se você pergunta assim “qual é o prioritário”? Eu não saberia te dizer se é prioritário o administrativo ou o pedagógico, ou o pedagógico e o administrativo; eu acho que os dois caminham juntos, e aqui particularmente, é difícil você fazer esses dois caminarem juntos. É um desafio, não é fácil não. Porque você tem que pensar assim: se eu der um passo pedagogicamente, qual é o impacto administrativamente? E no mesmo tempo você tem que pensar assim: se eu tomar uma decisão administrativa, qual o impacto pedagógico? Então você fica meio que pisando em ovos, meio que assim, pensando que passo você vai dar e que impacto terá. E as conseqüências que você terá em outro campo. Então esse compasso administrativo/pedagógico, são decisões assim: é matar um leão por mês ou um leão por dia! Tem que tomar a decisão pedagógica, tem que ter a roda rodando pedagogicamente, mas só que você tem que pensar no ponto administrativo, se não você joga todo mundo no mar de lama.

**Dificulta para os dois lados. Seria isso?**

Sim.

**Há uma pressão sobre resultados financeiros do curso?**

Sim, todo mês é assim *"olha recebi tanto tenho que pagar tanto"* e aí? (risos) Claro que tem.

**O que dá distinção para a Faculdade Santa Izildinha em relação a outras instituições que nós temos relativamente próximas daqui? Qual é a marca da singularidade daqui?**

Eu acho que é a gestão de pessoa, enquanto você tiver a capacidade de fazer a gestão de pessoas, e ter essa proximidade do professor aqui e não ser o crachá e o número, a gente saber de todos os professores, conhecer não o professor só profissionalmente porque a gente tem essa possibilidade aqui; mas você conhecer o professor e ter uma proximidade, e de fazer essa gestão a contento, tem esse grande diferencial. Enquanto a gente tiver acho que essa possibilidade, a gente vai ter um grande diferencial aqui na Faculdade Santa Izildinha. Depois que tiver cem, duzentos professores, essa gestão acredito que ela vai ser alterada. Mas ainda é possível ser feita.

**Para encerrar, o que dificulta a sua atuação como gestor?**

É o financeiro. É a parte financeira.

**Porque a parte humana você diz relativamente, não seria tão problemática.**

É, mas o financeiro emperra bastante. Tem emperrado bastante.

**Você vê perspectivas de crescimento da faculdade?**

Nós estamos com sete cursos, eu acho assim, nós não vamos ter um *boom*, nós não vamos sair de mil alunos para dois mil alunos (dar essa virada). Mas assim, nesses sete anos, todo ano a gente cresce. É dez por cento, quinze por cento. Mesmo você considerando que tem alunos de pedagogia saindo [graduando-se], a gente sempre cresce dez por cento, quinze por cento em relação ao ano anterior. Nós não vamos ter esse boom, eu acho que nós não vamos ter esse boom nunca, de vira assim *"ah, estava com setecentos alunos, vamos pra mil e quatrocentos o ano que vem"*. Nós não vamos ter esse boom não, mas o crescimento sempre de dez, quinze por cento o número de alunos vai crescer.

**Você vê boas perspectivas de crescimento da pós-graduação? Pelo o que você esta tendo aí com os cursos oferecidos?**

Vejo, mas também não é a curto prazo não. É uma coisa assim de ser conquistada dia a dia. É uma turma, depois é outra turma, não vai ser esse *boom* também que a gente pensava não, vamos abrir sete cursos de pós-graduação e vamos ter alunos nos sete cursos de pós-graduação.

**Há limitações?**

Sim, sim.

**Eu queria agradecer, se você quiser falar mais alguma coisa...**

Não, eu só queria dizer uma coisa meu filho: que estar diretor (risos); é um desafio constante. É um desafio, todo dia é um desafio. Não tem rotina, se você falar assim *"não quero ter rotina na minha vida"*, vai ser diretor, acho que em qualquer nível de ensino, mas mais acintosamente no ensino superior.

**Os dias são tão variados assim?**

Sim, não tem uma rotina de você a ter uma programação. Como por exemplo,, eu não posso falar assim *"amanhã eu tenho algumas coisas pra se fazer"*, mas com certeza, agregada a essas algumas vêm outras coisas novas.

**E os professores nisso?**

Professor para mim é a parte mais fácil. É a mais tranqüila que tem pra levar. O grande desafio da gestão é o que eu disse pra você, é conciliar a parte administrativa e conciliar a vaidade individual de cada coordenador de curso, e fazer ele ter a visão do todo. Isso eu identifico assim como o mais difícil, porque quando você percebe que isso acontece, fica mais leve a coisa para você levar. Você divide a gestão, você descentraliza a gestão.

**Nessa fase atual ela não está verticalizada em você?**

Está ainda. Ainda está. Mas eu vejo isso, eu vejo como gestor que isso é inviável. Essa coisa de transação é inviável. Já tenho conseguido alguns avanços, alguns avanços assim, de tomar a decisão, depois comunica. Toma a decisão, depois comunica, mas ainda assim nessas decisões é cada um no seu mundinho. Você vai impactar com outro curso, não há essa avaliação.

**Talvez isso também seja o resultado de um processo em que os cursos vão sendo abertos paulatinamente. Primeiro pedagogia, depois vem uma licenciatura, aí vem outro curso. Será que quem já está não se sente muito dono da instituição? Aí aparece outro curso...**

Não, mas eu digo assim, eu pego os três cursos mais antigos que nós temos: que é Letras, Pedagogia e Administração. Você vê a diferença de dois anos de abertura de Administração e Letras da Pedagogia, é difícil mesmo e não é por característica de cada um, não é essa característica; eu acho assim, que é daquilo *"este é meu curso, este é meu grupo de professores"*, e não enxergar que isso está inserido dentro de um contexto maior. É essa a dificuldade. Eu acho que não é assim, claro que você tem um curso de Pedagogia mais antigo, você tem um de Administração, de Letras, mas a dificuldade é assim, não é de tomar a decisão, toma a decisão, mas dentro dos limites do seu curso. Tem dificuldade de ver o todo.

**É um processo então. Gostaria de dizer algo mais?**

Não.

Eu só tenho a agradecer por essa entrevista.

## TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL

**Vocês trabalham com educação, mas vocês gostam de serem educadores?**

ML: Eu tenho absoluta certeza que amo o que faço, até porque nada justificaria ficar doze anos em uma organização, enfrentar tantas dificuldades que a gente enfrenta, tanto em questões de verbas como em situações humanas que a gente tem que passar e permanecer na organização sempre acreditando que vai ter uma melhora a cada dia que passa. Então, eu gosto muito.

**E essa melhora... melhora em que sentido?**

ML: No sentido de você ter um resultado com aquele trabalho que você quer desenvolver com a criança e com o adolescente... que ele mesmo tem que ser o... o... ator da vida, que ele tem que mudar a vida dele, não é a organização que vai mudar a vida dele, a organização vai possibilitar que ele desenvolva a capacidade e a habilidade que ele tem pra fazer ele transformar realidade em que ele vive.

**Doze anos é muito tempo, o que você fazia antes?**

ML: Eu trabalhava em uma empresa de lanifício (ri)

**Trabalhava na produção?**

ML: Eu era encarregada de uma equipe de produção

**No chão da fábrica, nas máquinas?**

ML: Nas máquinas... e era feliz (ri), mas hoje eu também sou, acho que esse trabalho [o atual] traz uma realização muito mais pessoal de você lidar com a realidade, você fica realmente sabendo como está o mundo, como estão as pessoas e isso... eu acho... que a gente não está aqui por conta de salário porque o salário não compensa realmente mas o lado pessoal eu acho que assim no lado pessoal contribui muito pra você se ver enquanto ser humano nesse mundo cão de hoje.

**E você AD?**

AD: Eu também gosto muito, faz cinco anos que estou neste trabalho... trabalhava com máquinas, no lanifício junto com a ML. Hoje trabalho com ser humano é bastante diferente, mas é compensador quando você vê um resultado positivo.

**Então a ML veio e te trouxe?**

(risos) AD: de certa forma

**O RT também tinha dito pra mim que você ML o trouxe também...**

ML: é um amor antigo (risos)

**E você?**

SE: eu também...

CM: também! (risos)

ML: eu não tinha pensado nesse detalhe professor (risos) o que é o bom a gente tem que trazer para o lado da gente e mostrar no que a gente acredita. Mas, eu acho também que se eles não fossem capazes eles não estariam aqui, não é simplesmente porque a gente indica ou porque a gente traz que a pessoa fica, ela tem que mostrar o que ela tem de bom. Em todos os casos a organização foi muito feliz de ter essas pessoas, de estarem aqui com a gente.

**E você CM, você gosta do que faz?**

CM: eu amo o que faço, nunca fiz outra coisa, faço isso a quatorze anos... comecei a dar aula em uma classe de maternal no primeiro ano de magistério, desde os catorze quinze anos que eu trabalho em escola. (rindo) do particular para a organização, da organização para o particular, acho que nem saberia fazer outra coisa que não fosse escola, amo muito o que faço, sou feliz aqui. Claro que a gente tem as *descompensações*, que a gente sabe que não é a organização... que a gente tem problema de verba, de prefeitura... a gente faz o melhor que a gente pode... e é de coração porque o salário não... não compensa

SE: também gosto muito do que faço, assim como a ML e AD eu trabalhava com máquinas, agora trabalho com o ser humano. Quando entrei na organização entrei como educadora, depois tive a oportunidade e agora sou coordenadora, mas assim, é muito gratificante quando a gente realiza algo, em que vê que muda no ser humano então, prá mim é gratificante estar nessa área.

#### **Há quanto tempo?**

SE: nove anos que estou aqui na organização, mas já trabalhei também em fabricas, em comercio...

#### **Antes de você entrar aqui, você trabalhava no que?**

SE: estava desempregada, trabalhei com bijuterias, participava na comunidade... a Marli começou com um dos núcleos da Vila Flávia da organização, eu participava na comunidade e aí surgiu a oportunidade

#### **Você participava da comunidade Roberto?**

RT: participo ainda, só que não moro nesta região, moro mais distante, e desde os dezesseis anos que trabalho com formação para jovens. E fui chamado pela organização, fiz um curso para futuros educadores sociais e fui chamado para ser estagiário. Vim trabalhar na organização na formação política para jovens, na época eu tinha um grupo de política com outros adolescentes. Me chamaram para trabalhar na Obra e o primeiro núcleo em que trabalhei foi com a ML. Na verdade, foi o meu primeiro emprego e até hoje continuo na organização. Mudou muita coisa, comecei trabalhando como instrutor de informática, depois comecei trabalhar com as crianças no núcleo sócio-educativo e hoje coordeno o grupo de Agentes da Leitura. São jovens que vão nos espaços para fortalecer essa questão [a leitura].

ML: e antigamente, as pessoas tinham que ter um vínculo com a comunidade, tinha que ter um trabalho quando era contratado para...

RT: ... começar...

ML: ... começar.

RT: Era um dos critérios.

ML: Hoje já mudou, porque a própria educação e assistência um dos critérios é a formação. Infelizmente isso na comunidade é muito escasso. A creche, por exemplo, não pode contratar uma pessoa que não seja pedagoga formada e, infelizmente, nas comunidades isso é muito raro...

CM: ...difícil...

ML: ... e aí acaba buscando fora. Foi perdendo um pouco o vínculo, essa característica de pessoas da comunidade.

#### **Você acha que isso mudou o envolvimento?**

ML: Muito.

#### **O que diferencia quem vem da comunidade e quem não participa nela?**

ML: acho que é o conhecer as pessoas daquela comunidade. Conhecer a realidade daquele entorno, os problemas da região, o próprio relacionamento com a comunidade, assim, de participação em movimentos. Geralmente quem vem por um currículo, de fora, ele não está disponível para participar da comunidade.

RT: é que tem outras demandas. Quando é contratado por morar dentro da comunidade você sabe que além de seu trabalho a demanda é muito maior. Você tem que trabalhar em quermesse para arrecadar dinheiro, são várias outras questões. E o fato de ter uma pessoa que não é da comunidade, a pessoa pode até participar da comunidade, mas trabalha

em outra, ela também tem as demandas de lá, é difícil porque além de não ter vínculos com as pessoas que moram nessa comunidade... você vai iniciar o processo para conquistar e é um processo gigantesco! Quando se tinha uma pessoa da comunidade, era mais acessível.

**Pelo que você falou, as pessoas que não são da comunidade participariam em outras? É um dos critérios ou se contrata quem não participa de comunidade alguma?**

ML: Tem, tem gente que entra sem participar, mas na verdade, a própria organização tem um movimento de trazer essa pessoa para as áreas que ela acha importante estar. Por exemplo, a pastoral do menor, fóruns, então, a organização tenta sensibilizar o educador que além de ser o profissional contratado pela CLT, tem aquela outra parte que seria voluntária de participação, né?

CM: é assim, a nossa organização favorece isso. A gente continuou fazendo isso, mas a gente vê que há outras organizações que não fazem mais isso, que *fugiram* da comunidade. Principalmente na creche que virou escola, não tem mais esse vínculo...

ML: ... é mais uma questão *empresarial*. É como empresa...

CM: ... exatamente... é *funcionário*.

ML: e daí quando o funcionário vem e vê a organização social como uma empresa, aí fica difícil. Por exemplo, a gente tem que fazer eventos para se manter porque a única parceria que gente tem e que pode sistematicamente contar é a da Prefeitura. Então, precisa ter outras alternativas, e sensibilizar o funcionário que vê a organização como empresa a participar voluntariamente, é muito difícil.

CM: e acaba indo lá porque tem que ir. Não porque é compromisso com a comunidade, mas porque é um dia de trabalho. E depois, vou folgar, vou fazer outra coisa.

ML: ou quando sair eu vou *requerer!*

CM: ou quando sair vai entrar na justiça...

RT: Tem uma coisa que é bom pensar em uma transformação comunitária que é quando se está em processo educacional facilita muito o vínculo com a comunidade em si. O fato de conviver com as famílias, de chamar para conversar, isso facilita porque isso além de você estabelecer e fazer um processo com a criança que está ali, você tem contato com a família pra, minimamente, dizer a ela o que você está fazendo. E aí ela pode fazer a opção dela [a criança] continuar ou não, porque o que a gente trabalha pode não ser o que a família trabalha ou o que a família acredita. Mas a gente avisa o que estamos fazendo, quando a pessoa entra para a organização e ela só tem o vínculo empregatício de estar trabalhando e não pensa na transformação de como é que ao se aproximar da comunidade, ter vínculo com ela vai contribuir no seu processo também, se limita ao seu próprio processo e não pensa em outras questões que podem facilitar.

CM: esse vínculo facilita muito. Na nossa creche fazemos visitas no começo do ano, vamos nas casas de todos os nossos alunos. É tão mais fácil ao se conhecer a realidade saber o que se vai fazer com aquela criança! Se ela, de repente, tem um problema, você não consegue identificar, e aí? Você vai na casa e vê a realidade do garoto da menina... facilita tanto. Esse contato com a comunidade é primordial.

AD: esse exemplo que a CM deu... no ano passado eu tinha uma criança na creche que sempre nos momentos de brincadeira levava os coleguinhas para o canto e aí a gente começou a observar, sempre os mesmos, no cantinho meio que disfarçado, eles fingiam que estavam usando drogas! E a gente não entendia o porquê, se era porque viam ou o que acontecia. Depois que a gente passou a fazer essas visitas... exatamente num dia visita, a gente presenciou o pai fumando junto outros colegas e ele[a criança] junto, dali a gente viu de onde ele tirava o exemplo, do próprio pai. Aí a gente começou a trabalhar diferente com ele, embora seja complicado. É difícil para o educador mostrar uma realidade para a criança e dentro de casa ela ter outra. O difícil não é mudar o pensamento da criança, e sim da família. Como eu vou invadir o espaço do pai e falar que ele não pode fazer isso? Porque nesse momento, o pai... a vida é minha e eu faço o que eu quero! É complicado, mas a gente tem que arrumar métodos e muitas vezes sem o auxílio dos pais. O pai, muitas vezes, é o próprio espelho negativo para a criança.

**Vocês estão explicando o que justifica serem de um projeto educativo filantrópico comunitário. Vocês procuraram o curso de pedagogia, as razões dessa procura estão situadas na exigência legal dessa formação?**

ML: Também.

AD: Eu assim, particularmente falando, teve muito haver. Eu até comentei, quando começou essa exigência eu falei *mas por quê? Por que ter uma formação superior para trabalhar com criança pequena?* Depois que eu comecei a fazer o curso eu vi quanto coisa eu aprendi, como eu modifiquei os conceitos e tudo, mas se fosse de partir de uma decisão minha, eu não teria feito porque a situação financeira atrapalha muito. Ela não contribui muito, então se fosse assim: *você quer fazer?* Eu talvez não optasse por fazer porque as minhas condições não eram, assim, boas para estar fazendo. Só que aí... Como aconteceu isso, a gente acaba achando um jeito, porque sempre tem e a gente não vê. Há dois atrás se uma pessoa falasse assim: *você vai fazer?* Nossa! Eu acharia isso até um sonho impossível porque desde pequenininha eu tive o sonho de ser professora, mas achava impossível porque jamais teria condições de fazer uma faculdade. Mas com a exigência, eu não acabei arrumando jeito fazer? Foi muito bom. Talvez se não tivesse essa cobrança eu seria a mesma pessoa, hoje eu já me sinto diferente, hoje eu tenho um conceito diferente, eu já aprendi coisas que até a gente não sabia, formas diferenciadas de lidar com a população, muitas coisas que estão ali e a gente não percebe.

ML: mas um olhar diferenciado para aquilo quer. Eu, se alguém exigisse assim, ou você faz faculdade ou vai ser mandada embora, ou vai ser afastada... Para mim era tranquilo sair nesse momento porque, graças a Deus, eu tenho uma situação financeira que me permitiria abandonar esse emprego. Só que... Assim, por muitas vezes, a minha posição, o que a organização exige de mim, de estar em espaços de discussão, de estar em espaços com outras pessoas formadas, eu me sentia muito pequena diante daquelas pessoas de quando começava uma conversa e a pessoa falava: *ah, eu sou formada em pedagogia* e começava a falar sobre conceitos e teoria, em nomes que eu não sabia quem era, sabe? Isso fazia falta para mim, buscar essa teoria e hoje isso para mim é muito importante, o fato de conhecer novas, de saber que existe outro mundo além daquele que eu conhecia e saber que tudo isso que eu estou procurando na faculdade pode vir a agregar em minha prática, **a minha formação verdadeira que já existe**. A exigência nem foi exigência porque ainda não chegou a esse ponto da assistência social e exigir que o coordenador tenha [formação superior]... não legalmente, mas assim, foi mais uma questão pessoal mesmo. Um crescimento pessoal.

CM- eu voltei por exigência, porque estava na escola particular, na organização não precisava, exigia apenas o magistério e assim, já havia parado o curso de pedagogia duas vezes. Essa é a terceira vez que estou no curso de pedagogia!

ML- e não vai parar!

CM- Não! Estou no segundo ano. Voltei ao curso e, a princípio, não vi diferença nenhuma com o magistério [ensino médio normal], não via, o que me força o curso de pedagogia... Hoje eu leio mais do que lia no magistério, mas eu vejo assim, que prática mesmo eu adquiri lá. Porque a gente fazia muito mais coisas, colocava muito mais coisas em prática do que a gente coloca agora. Por ser curso noturno tem essa dificuldade, as pessoas trabalham, e assim, a bagagem, a prática que tenho em sala de aula eu trouxe de lá. Eu leio, recordo muita coisa, tem muita coisa que eu já tinha visto, principalmente em História, Didática, tinha visto a matéria lá, para mim é tranquilo quanto a provas, só que assim, eu esperava um pouco mais do curso, tanto que eu parei duas vezes porque não suportava, eu falava *vou sentar aqui e ouvir as mesmas coisas que eu já ouvi muitas vezes?* A matéria do magistério era até mais extensa às vezes do que é na faculdade. É isso, eu esperava um pouco mais de dinamismo no curso, porque às vezes eu sento lá, eu sou sincera, eu durmo, eu durmo muito. Eu faço prova e vou muito bem! Então é assim, eu não sei, eu esperava um pouco mais, em relação as coisas que a gente faz. Muitas vezes a gente se pega lendo, decorando, apresentando, decorando, apresentando... então o que me acrescenta? Você vai ler, vai acrescentar com certeza, só que eu esperava mais, como esperei das outras vezes quando parei porque não agüentei! Terceira vez que estou no curso de pedagogia, dessa vez vou terminar, vou chegar no quarto ano! Para mim é por aí, eu sento, ouço as mesmas coisas que já ouvi, que vejo em prática, que conheço a teoria, talvez, o ano que vem, com outras disciplinas eu fique mais interessada!

**Para você, para o quê é um curso de Pedagogia?**

CM- Então, está formando professor, só que para mim... eu queria mais prática... no magistério eu adquiri, fiz um magistério ótimo, fiz muitas coisas, aprendi teoria... tanto que eu já apresentei trabalho de Didática que eu fiz no magistério e nem tirei dez lá e a professora de didática [da faculdade] me deu a nota maior! Esperava um pouco mais, às vezes cobro de mim, eu vou ler mais, vou buscar mais *por fora!* Buscar outros caminhos, não sei... às vezes eu sento lá, durmo, acordo, está na mesma e aí?

SE- para mim quando entrei na faculdade também foi por incentivo, uma necessidade do trabalho também, mas vem contribuindo bastante, tem me trazido na dificuldade que tenho de me comunicar, na interpretação de textos, isso tem me fortalecido na minha vida pessoal em relação às pessoas com quem trabalho, na comunicação tem me favorecido muito. O curso é para formar professores, mas pra mim tem trazido um conhecimento muito grande em relação ao trabalho em que atuo, traz um olhar diferente para as coisas que faço... não fiz magistério, só estudei em escola pública e fiquei muito tempo sem estudar... um dos medos de quando fui para a faculdade era se eu daria conta de tudo o que viria para o meu conhecimento. Para mim é um desafio, está sendo! Porque eu sinto dificuldades em muitas coisas, em relação a

comunicação, interpretação, mas com incentivo e força dos amigos eu estou caminhando... o curso trouxe muitas modificações, tanto pessoal, quanto em relação ao trabalho em que atuo.

CE- eu fiz o magistério também, e ele dá uma massa, uma estrutura de como fazer. Tem muito o lado prático, ela [CM] tem razão. A Pedagogia trouxe para mim, porque eu resisti muito em voltar à Pedagogia, porque além do magistério eu tenho Arte e Educação, eu tive a relação diferente com a educação depois do magistério. Era uma relação reflexiva, uma relação com distúrbios de comportamento e de aprendizado, porque na Arte Educação vi tudo isso. A Pedagogia trouxe outro lado, ela trouxe um pouco da prática sim, mas para mim ela trouxe a questão de... o olhar, o organizar a prática, ela consegue trazer para mim o conseguir olhar o macro, olhar de cima para baixo, vir na prática, mas ir para o macro. Olhar e orientar, de conseguir trocar com as pessoas de uma forma diferente que eu tinha. Eu tenho sala de aula há bastante tempo, hoje estou orientando em coordenação, mas assim, o quanto me serve o magistério, a pedagogia lá na sala de aula é um diferencial, mas as contribuições da faculdade estão relacionadas à parte teórica... a parte de conseguir dizer pra gente assim *você consegue se orientar nessa linha?* É a impressão que tenho, e o curso de trazer a prática para a gente, o como fazer, às vezes se tem esse sentimento de impotência sim. De se pedir que se monte uma estratégia de trabalho... eu sou feliz porque lá na sala é cem por cento de trabalhadores em organização não-governamental que está acostumado de lidar com as intempéries, mas eu percebo que quem está em sala de aula, no formal, não consegue dar conta da prática, de organizar a prática, começo, meio e fim de uma aula, unindo com teoria às necessidades do indivíduo ali em desenvolvimento...

CM- ... sabe que eu percebo? Se se está formando professores para a prática em sala de aula, porque tem um monte de faculdade que diz "aprendendo na prática"... Se estou formando professor "aprendendo na prática"... é o que ela está falando... muita gente senta em grupo para fazer um trabalho, um plano de aula... eu consigo, vou fazendo até o final, e o outro que nunca trabalhou? De repente, trabalha lá na loja do Brás e aí?

CE- é. Porque até estar no curso... lá na sala tinha meninas que estavam no administrativo e hoje estão em sala de aula. Hoje elas compreendem o que a gente dizia nos primeiros anos para elas: *calma, você vai entender*. Porque fica perdido mesmo, mas é hoje que estão precisando por a mão na massa mesmo e conseguem compreender a dimensão de uma sala de aula, planejar, isso que falo do organizar. Organizar as idéias e planejar começo, meio e fim das coisas, dia após dia, com seqüência, mensalmente, e depois... a faculdade não vai trazer isso para a gente, é a prática que traz. Talvez, pincelando mais a teoria com a dimensão da prática fique mais interessante sim. Agora, que contribuí quando a gente sai da sala de aula e começa a orientar... Meu Deus do céu! Hoje estou na coordenação e até falei que não estava gostando de orientar, que ia desistir, por mediar tantos conflitos e organizar tantos trabalhos ao mesmo tempo. Eu estava dizendo para mim mesma: *puxa, a minha sala de aula era tão tranquila!* Mesmo com tudo aquilo que eu vivia era tão bom! A gente se pega refletindo assim, porque a gente faz a mediação, a dimensão da teoria, a teoria ajuda muito, as leituras paralelas ajudam mais ainda, a busca...

**Em que sentido, como assim? Como essa teoria que você aprende no curso superior serve para você orientar?**

CE- Olha, quando você vai para a sala de aula [do curso], acha que tudo está distante da sua vida. Você fala assim: *ora o que se está falando?* Se você não liga isso com a sua prática. Quando você consegue perceber que o que se está falando, você está fazendo aqui e que pode iluminar a sua prática, a teoria começa a fazer sentido, eleva a sua condição de discernimento e de organizar a sua prática. Ilumina a sua prática. Os pensadores, acredito que eles estão prá isso, para clarear o seu entendimento, porque você começa a ter embasamento teórico daquilo que você está fazendo. Precisa ter!

**Você percebeu uma maior contribuição quando passou para uma função de coordenação. Você sentiu uma maior contribuição...**

CE- Muito maior, porque já buscava isso para melhorar o meu trabalho em sala de aula, mas hoje na coordenação nem se fala, o estudo é crucial. Ler, pesquisar, para poder mediar conflito, de repente, o educador está equivocado e você precisa dizer para ele, mas como explicar que ele está equivocado apenas com a prática? Você precisa dizer *olha para isso aqui, olha para aquilo ali...* com *jeitinho* para não ir *rasgando*, você precisa orientar...

ML-... Sabe o que eu vejo, por exemplo? O curso tem o objetivo de formar o professor, só que não existe uma diferenciação, ensinar para aquele que está na prática e ensinar para aquele que desconhece a prática...

CE- ... Exatamente!

ML- Eu acho que não tem essa diferenciação. Então, para quem não tem a prática, aquilo é tudo novo...

CM- ... verdade!

ML- então, para quem tem a prática. Agora para quem já tem, fica uma coisa...

CM- ... sempre querendo mais...

ML- sempre querendo mais. Esse problema a gente tem na organização. Porque, por exemplo, no meu núcleo, eu atendo crianças de seis a nove anos. Tenho muitas crianças que sabem ler, tenho muitas que não sabem ler, então o que tenho que fazer? Tenho que trabalhar com a educadora para que ela diferencie uma mesma atividade. *Olha, para esse você dá um recorte e para esse você dá uma redação com o mesmo tema.* Então, acho que é isso que falta lá.

CM- Exatamente.

CE- Trabalhar as diferenças em sala de aula.

ML- O curso deveria mudar suas estratégias. No dia a dia reformulamos estratégias mediante a realidade isso porque tem que usar todas as estratégias para dar conta da escrita, da leitura e depois...

CE- ... você não vai reformular a sua estratégia, mas ajudar o educador a orientar o menino e a menina a reformular as estratégias deles. É isso que a gente fala, buscar orientar o educador, porque aí tem um conflito, o educador está com quarenta na sala e três ele sabe que não são alfabetizados, aí você insere na sala de aula, porque estão fora da escola, mas esse educador que eles tem potencialidades, aí a gente inclui, aí vem a inclusão. Eu volto lá na teoria, o educador precisa... é possível esse embasamento, é possível dizer ao educador *é possível você fazer isso, mesmo com todas as dificuldades.* A gente precisa assimilar que as crianças tem outras necessidades além da alfabetização, para que ele se qualifique profissionalmente, para que ele tenha condição de caminhar...

**Vocês se sentem no curso como esses meninos?**

AD- Eu me sinto.

CE- eu sou *analfabyte* (risos)

**Vamos dizer assim, vocês que tem a prática acabariam não sendo contemplados pelo curso, se entendi o que vocês disseram falando do trabalho que fazem.**

AD- é isso mesmo. Nos falta algo...

CE- a gente busca e ainda está faltando algo.

RT- eu acho que a questão da diversidade da sala de aula, do fato de um ter uma ação educativa e outro não ter, então, lembro que quando comecei a fazer pedagogia... o fato que fui o primeiro em casa a fazer faculdade sendo o filho mais novo. Eu lembro que quando entrei na faculdade eu tinha a prática educativa, já fazia um processo de ensino-aprendizagem, só que eu pensava muito porque estava fazendo. Tudo o que eu realizava, eu conseguia enxergar dois ou três objetivos no máximo. Eu observava que eram objetivos pontuais demais, era lógico verificar isso. Quando entrei, comecei a pensar mais nas coisas que ando fazendo. Tanto em uma ação pessoal minha, quanto profissional. O quanto contribui a formação superior no aspecto profissional. Hoje, essa questão de pensar sobre a sua ação é muito mais forte, porque começa a observar que uma ação que você realiza ela pode até ter os objetivos que pensava anteriormente, mas hoje eu penso mais no que estou conseguindo alcançar, no que tenho de devolutiva. Antes, era muito mais o exercício exaustivo de pedir ao aluno para ele fazer e não saber o que fazer com o que foi feito. Hoje, é lógico que é um processo, ainda hoje muitas vezes fico pensando quando recebo a devolutiva do aluno eu *e agora?* Qual o segundo passo, o terceiro? O que preciso fazer? Então, todas essas questões que eu acho quando a... a C falou... eu não fiz magistério, quando eu entrei eu percebi que ela tinha uma prática que quando a professora falava em alfabetização, elas pensavam em como trabalhar. Eu falei para as professoras do curso *vocês já me passaram uma abordagem teórica de como pensar a alfabetização, agora quero saber como é que faz.* Aí me falaram, *o maior erro é transformar a teoria em método... a questão da teoria é compreender sobre ela.* Aí você vai pensar, às vezes você nem precisa alterar o seu método, você precisa ampliar ele, isso quando penso, eu tenho mais a abordagem teórica que a prática, porque na prática... a gente falando de alfabetização hoje, eu fico pensando o que vou utilizar, é sintético, é analítico, que processo? Eu acho que contribuição do curso de pedagogia é para pensar mais sobre a minha ação e aí tem as pessoas que fazem e as pessoas que ainda não fazem. Para mim é fácil pensar sobre algum teórico e conseguir intercalar e assimilar com a minha ação. Mas têm pessoas que não conseguem porque não têm uma prática. Chegou um momento que no curso eu pensava *não adianta mais falar.* Se você fala acaba sendo rotulado, *ah, já está querendo, ampliando e não entendo o que ele fala..* só que hoje eu vejo que não. Independente da situação da sala você tem ir muito mais pelos interesses de você ampliar o seu conhecimento. E cada um tem o seu tempo de ampliar também. Hoje vejo que tem mais a questão de ampliar o que eu preciso, não só que preciso, mas procurar outras coisas e o outro eu percebo que não. Eu consigo ver tantas mudanças, mas não vejo *vamos pensar no que você está fazendo.* É *como é que eu faço o que estou aprendendo!* Eu não me aponto muito nessas situações *deixa eu fazer,* primeiro quero aprender como se faz depois vou pensar como fazer.

**E para você o curso de pedagogia é um curso para formar professores como falaram aqui?**

RT- eu acredito que tenha a questão de formação de professores também. Quando entrei... chegou um tempo em que falei eu não quero ser professor. Eu posso pensar em outro estímulo, em outro caminho para pensar numa transformação do que sendo... estar inserido em educação. Só que o trabalho que eu estava fazendo ele surtia muito efeito, não era só para eu pensar na minha formação de professor. O que ganhei foi mais que isso. Acho que o fato de pensar... porque educação, acredito, não acontece só em sala de aula. O fato de formar professores é o objetivo do curso, só que eu tenho que pensar é por que está sendo formado professores, qual a abordagem que está sendo feita, porque todas essas questões a gente precisa pensar. A pedagogia é uma preparação no sentido de você pensar primeiro por que é importante você fazer isso, o que você vai ganhar, acredito que é dessa forma que se estabelece, tem o ponto de formação de professores, mas tem outras coisas. Eu vejo mais uma questão pessoal minha que se, talvez, eu mudasse de área, eu já trabalhei em outras áreas, mas é na área de educação que eu consigo me enxergar mais. Talvez amanhã eu pare de trabalhar como professor, mas o que ganhei vai conseguir se espelhar e refletir nas outras.

**Voltando à questão, vocês acham que o curso considera as experiências de vocês? Nas ações de professores, na estruturação do próprio curso?**

CM- eu vejo assim... até no estágio, dizem que o estágio é a prática, quando você vai para o estágio vê como é diferente. O que o professor fala, como TOF, tem professor com vinte anos de município! Vou para dentro de sala de aula com aquele professor... eu entro sento para ver a mulher gritar? Ai você fica refletindo a sua teoria, o que você aprendeu... *poxa, daqui vinte anos eu vou ser assim também?*

ML- E pior ainda! Eu como mãe, e espero com futuros netos, fico imaginando assim, essa estagiária que está vendo a professora gritar, lá no futuro ela vai dar aula para o meu neto? Meu Deus do céu!

CM- é o que ela está tendo de prática.

ML- e tem umas alunas lá no curso que são bem claras, estão lá só para tirar o diploma. E você vê que não tem nada a ver com a questão da educação! É realmente para garantir o emprego.

CM- você fica até se questionando *você já pensou essa pessoa em sala de aula?*

ML- Pois é.

CM- como é que vai ser?

AD- você pensa se teria coragem de dar um filho seu para ser aluno dela... é bem aquele caso que teve lá no *Divinéia*, a comparação que faziam com pessoas que não tinham pedagogia com uma pedagoga formada, a atitude? Quando eu ouço algumas coisas na faculdade eu fico pensando será que ela ouviu as mesmas coisas, porque teoria lá a gente ouve algumas coisas que quando vê as práticas a gente fica questionando, será que ouviu isso? Se ouviu por que...

ML- por que não colocou em prática?

AD- porque se estou lá, estou para aprender e para passar um pouco do que estou aprendendo. Quando você fala que muita gente vai só para pegar o diploma, acredito que seja mesmo porque tem muitos casos que não passam nada do que estão aprendendo. Você ouve uma coisa lá [no curso] e vê o sujeito trabalhando de uma forma totalmente diferente. Acho que é só para aquilo...

RT- eu acho que o que cansa é o discurso quando se fala que teoria é uma coisa e prática é outra.

M- Mas é (ri), mas é!

RT- Eu vejo sempre isso. São. Mas nem toda teoria vai conseguir alcançar cem por cento a sua prática, são várias outras questões que precisam ser aprofundadas. Se eu for ao pensamento que teoria é uma coisa e prática é outra nunca vou conseguir realizar uma ação em que o que faça eu compreenda.

AD- Mas quando você vê fugir muito daquilo, você fica assim. Lógico que você não conseguir atuar cem por cento daquilo! Mas sessenta, setenta por cento e quando não vê nada? Você se questiona, é esse o meu ponto de vista, eu sei que... claro que tem muitas teorias que a gente, talvez, parta, e nunca veja, mas alguma coisinha a gente vê e tem pessoas que a gente não vê nada, nada. Tem pessoas que vou, pego, mantenho o meu emprego e sabe? No meu ponto de vista é assim, eu não estou... o meu dinheiro, o meu suado dinheiro não é para ser jogado fora. Então, não quero ir lá e pegar um diploma só para continuar trabalhando naquilo ou arrumar algo melhor. Eu quero aprender porque... eu mesmo tenho muita dificuldade como

a SE comentou em estar fazendo interpretação de texto. Só que eu tenho a minha questão e tenho a minha resposta, por que eu tenho essa dificuldade? Porque eu não tenho o hábito de leitura, eu não tenho paciência de ler! Para mim a Pedagogia contribuiu com isso, hoje eu vejo alguma coisa, pego para ler, quem sabe vai me ajudar em algum trabalho que apareça. Mas tenho muita dificuldade. Esse é o meu primeiro ano, embora tenha começado no ano passado, mas foram poucas as aulas que tive, então, é... então... ainda tenho muito dessa dificuldade. Eu quero aprender, pagar o que pago, perder o meu tempo, chegar a quatro anos e pegar meu diploma e acabou! Quero passar o que aprendi para fazer valer o que gastei, para fazer valer o tempo que tirei dos meus filhos, por exemplo, para estar lá, senão de nada vai valer sair da minha casa, largar os meus filhos, até de sábado para amanhã ou depois pegar meu diploma e esquecer tudo aquilo.

**Você falou do aluno formando-se e aplicando o que recebeu. Então é o curso formando a ação do professor. Essa prática vocês já têm, insistindo: essa prática de vocês repercute no curso? Essa expectativa de aprender aqui e aplicar existe em qualquer curso, não só na pedagogia. Estou perguntando o movimento contrário. Você ML, no seu caso foi para pegar o diploma...**

ML- não...

**Você falou cumprir o legal, legal pode ser entendido como sendo cumprir uma exigência e obter a certificação... e se não fosse a coisa legal você disse que talvez não fosse atrás.**

ML- A princípio!

CM- depois se atolou na pedagogia! (risos)

**Então, eu queria que vocês dessem uma refletida nessa questão central sobre a acolhida ou não da experiências de vocês.**

CE- eu acho que a minha turma seja uma sala *trabalhosa* para o corpo docente por ela ser como é. Acho que demos certo trabalho, mas de muito proveito. Desde o primeiro ano é um grupo homogêneo de quem trabalha em ONG. Agora há seis que trabalham na educação infantil particular, até a menina que trabalhava em telemarketing agora trabalha em educação, em ONG. Nós brigamos muito por essa participação, pela aproximação, quando entrava o professor de prática, em alguns momentos dizia assim para ele: *professor, mas o senhor está falando de uma sala de aula do estado e prefeitura. A nossa vivência é bem diferente.* Daí ele fazia um círculo e perguntava *então o que vocês querem? Como é que vocês trabalham?* Isso no primeiro ano. No primeiro semestre foi de muita turbulência por falta de sintonia entre as partes. No segundo alguns conseguiram entender quando os professores retornaram a nossa grade disciplinar, foram aprendendo a lidar conosco porque a gente levava a essas reflexões. Agora no último ano, por exemplo, em Teoria Geral de Administração, o conteúdo era voltado a empresas, a disciplina tinha uma cara muito de empresa e aí a gente começou e *isso? A ONG não tem essa cara?* Aí a gente começou a levar para a sala de aula a estrutura financeira, administrativa da ONG. Todo mundo começou a entender a teoria da administração com mais proximidade à realidade. A gente vive isso lá na sala. Quando foi feita a pergunta eu lembrei das nossas discussões de sala, de aproximar o professor às nossas... agora considerar... mediante as discussões começaram a perceber e considerar a prática. Da mesma forma que chegamos em busca de algo, tínhamos a impressão que o educador vinha para expor e começou a entender a gente. Isso ficou muito claro na nossa turma. Mesmo a Teoria Geral da Administração conseguiu trazer estudos de casos não só empresariais, a Estatística trouxe para nós diários de classe não só com o formato de sala de aula, com uma cara mais de realidade de ONG, em História com estratégias que fizéssemos algo mais próximo da gente. O professor entendeu a nossa prática, a gente conseguiu fazer o professor entender que a gente não estava conseguindo andar porque não via proximidade com o que vivíamos. A gente foi muito clara, até com a coordenadora pedindo uns dez minutos de coordenação nas aulas de Prática que ela dava. A gente sentava e tratava o curso com ela como coordenadora.

**Mas aí questões independentes dos conteúdos da disciplina, questões administrativas, burocráticas.**

CE- isso, de alinhamento, questões da vida no curso, prazos, semanas de provas, etc.

SE- o que eu observei na fala da CL é que na sala dela o que contribui é que a maioria dos educadores trabalha em ONG. Diferente da nossa sala, por isso que não há essa mobilização. As pessoas que estão ali trabalham no comércio, em organizações, tem de tudo. Fica difícil exigir mais.

ML- às vezes eu vou para a faculdade pensando em um problema que gostaria de refletir, discutir sobre ele, buscar uma luz. Eu acabo percebendo que esse espaço é muito difícil de se ter na sala. E por vezes, quando acontecem esses momentos, por exemplo, se levanto uma questão sobre uma situação que tem haver com o tema, que pode ajudar muita gente a refletir, eu vejo que as pessoas dispersam. E daí a professora acaba falando apenas com aquela pessoa que trouxe o assunto. O grupo não tem a consciência do que é de um pode ser para todos.

RT- Ou que o problema que você tenha seja diferente do que uma pessoa em uma escola privada. Sempre tem isso na sala, quando você fala de um caso, quando você quer conversar com educadores sobre algo que está vivendo, não é a prática dele, porque ele não faz acompanhamento com a família, que ele não tem os laços, os vínculos com a comunidade, ele não tem nada disso. Aí dispersa, porque até a forma como é agrupada a sala você percebe a divisão. Então é assim, tem um pessoal de educação infantil, tem um pessoal que trabalha em escola, é concursado, enfim, tem o pessoal que não trabalha em educação, tem o pessoal das comunitárias, filantrópicas. Até como se agrupam mesmo. No nosso grupo mesmo tem uma pessoa que trabalha em empresa. Mas se agrupam para conversar sobre isso.

**Então os agrupamentos de alguma forma satisfazem necessidades advindas das práticas das pessoas?**

RT- Eu vejo quando a gente faz trabalhos em que não se escolhe o grupo, a gente fala e a outra pessoa fica completamente perdida! Diferente de quando trabalho com um grupo que sei que tem um trabalho parecido e tem a mesma concepção que tenho. Flui e amplia... Nesse tempo atrás fiz um trabalho com meninas de educação infantil, e assim, a minha concepção é uma e a delas outra. Esse conflito de idéias foi positivo, ninguém saiu não contribuindo em nada com o outro, foi muito rico, para mim foi muito importante, só que a questão eu não sei se os agrupamentos sejam intencionais, talvez não, só que quando eu aponto alguma coisa que não seja diretamente pertinente ao conteúdo, uma coisa ampliada, muita gente não entende... não interessa, ficam discutindo muita coisa que também não são pertinentes à matéria ou à experiência delas.

CE – será dificuldade de partilha, será?

ML- e essa resistência de grupo, de se agrupar, a gente percebe que na sala tem até hoje.

CE- o professor até se esforça em ouvir os depoimentos, as necessidades, mas se dispersa, é isso? Porque é muito diferente do que vivo na minha sala de aula.

**É interessante porque vocês são de três turmas diferentes, então a modos diferenciados nas e dentro das turmas.**

ML- até na questão de faltar nas emendas de feriado, teve um professor que falou que não éramos um grupo maduro porque nem o consenso de dizer *amanhã não vem ninguém*, não se tem! (risos) porque era assim, era visto... vem dez, então há aula.

AD- que nem o caso lá da sala, todo mundo combinou e o F foi e o professor teve que dar algo, dar falta.

CE- mas é uma mentira? De saber que se está em um contexto e ter autonomia de decisões? Fico pensando, porque está estranho... na minha turma a gente decide para o bem ou para mal a gente acaba se unindo (risos)

CM- são os conflitos que vêm desde o primeiro ano. Não éramos uma sala só, éramos duas salas, primeiro A e primeiro B, quando chegou no meio do ano juntou... era até engraçado! O primeiro A sentava aqui, e o primeiro B sentava ali! Não se misturava! Neste ano continua, mesmo que falem que não o pessoal continua se agrupando, esse que foi o conflito desde o princípio, nunca fomos uma sala só, o pessoal continuou sendo o A e o B... até nas listas no começo!

ML- engraçado, a gente em nosso trabalho pensa em integrar, faz isso com a criança, faz com o jovem, vamos integrar, pensa no mês de julho integrador, pensa em festas atividades integradoras, e lá na sala de aula não consegue fazer isso!

AD- é verdade!

CE- é verdade!

AD- é igual quando se quer falar com as crianças, sempre tem aqueles que estão conversando e não estão nem aí com o que você está falando! E aí você fica tão constrangido, como vou conseguir falar? As crianças não querem ouvir, não deixam a gente falar! Eu fico indignada de ver o professor lá, um monte de marmanjo, ter que parar...

ML- ah, sentou na carteira virou aluno!

SE- queira ou não tem pessoas que nem te cumprimentam...

CM- eu sou sincera, tem gente que nem sei o nome!

ML- aí o professor fala prá ficar nesse grupo, e aí?

RT- eu acho que as divisões nas salas quando juntou as duas turmas eram interesses diferentes também. Quando acontece da gente organizar, por exemplo, que ninguém vá na emenda do feriado... até o próprio conflito... a sala não consegue lidar em entrar em consenso para fazer uma reclamação que seja pertinente aí ficam pensamentos soltos e individuais e isso é muito ruim porque fica uma sala muito fragmentada, eu vejo isso. Eu mesmo, quando vou comentar alguma coisa, todo mundo olha e *lá vai ele, de novo!* Então, isso se torna uma coisa chata, como tem gente que falta e ninguém se preocupa em perguntar por que não foi, porque ali está só *vegetando* porque ninguém se preocupa com o outro também. Eu acho que se se toma uma parte do espaço na sala de aula, eu vejo hoje que... gera coisas que até vejo quando estou trabalhando com adolescentes, *pequenas briguinhas* assim *eu quero me mostrar! Eu não quero me mostrar! Eu quero ser mais, eu quero ser menos!* Acho que é uma coisa que não precisa, só que é difícil apontar para o outro que não é necessário sendo que é a compreensão que ele tem. Ele acha que é necessário. Aconteceu aulas em algumas disciplinas que ficavam conversando eu, o professor e mais dois! Em uma sala de setenta![pessoas]. Eu ficava indignado, quando apontava o problema para todo mundo, um olhava para o outro e falava *o que foi que ele perguntou?* Por isso acho que não é só formação de professor. Aula de didática todo mundo fica ali prestando atenção porque quer entender como vai fazer na prática, quer arranjar um método, quer forçar alguma coisa prá quando chegar na sala de aula no TOF, a professora não falar prá ela *o que você está fazendo?* Só que muitas outras aulas que exigem muito mais uma compreensão do que está sendo feito, ninguém contribui porque acha que não vai ter interferência, reflexo nenhum na sua prática! Eu acho o contrário, eu vejo a importância da didática, mas eu vejo muito outras coisas... no ano passado a gente tinha aula de conhecimentos gerais, Sociologia Geral, Psicologia Geral, tudo geral! Hoje está específico e aí eu percebo que hoje tem tanto a especificidade quanto a metodologia da prática e aí as pessoas não conseguem relacionar o que foi feito no ano passado com o que é feito nesse ano, e muitas vezes o que uma matéria fala... acham que o que se fala em filosofia está muito distante de história da educação e, às vezes são conceitos que são tão próximos que basta a pessoa ligar.

#### E por que será que não fazem essas ligações?

RT- Ah, eu vejo por mim. Eu tenho essa facilidade, sempre que ouço alguma coisa consigo assimilar com outras, sempre escuto do pessoal *como é que você consegue fazer essa ligação toda?* Acho que é porque não entenderam!

#### O curso favorece isso?

RT- de ligar a teoria com a prática?

#### Ou de um conceito com o outro?

RT- eu vejo muitos professores que fazem quando a gente apresenta um trabalho e aí eles fazem as colocações deles. Então, isso aí não é diferente porque a gente já viu essa teoria, acabam pontuando o que é, mas espaços... para fazer isso, não. Eu acredito que não tenha. Se a pessoa não ligar o que está sendo discutido com outro assunto ela não faz o *link* porque não tem espaço para isso.

#### Nem no projeto interdisciplinar?

RT- pode ver que na nossa sala o choque foi o inter...

ML- acho que a dificuldade foi de entende o que seja esse inter! Para fazer!

CE- lá na minha turma a gente consegue espaços. É... nossa, como é diferente! Eu não tinha idéia disso... assim... os educadores conseguem até dizer para nós assim: *vocês estão que isso aqui... é... é... até brincam! Olha, não para confundir porque não é história da educação não! Isso aqui da filosofia tá falando assim, assim da história.* Sabe? Eu estou assustada até com o que vocês estão trazendo porque a nossa vivência lá da sala de aula é muito mais amena, muito mais... tem seus conflitos como toda sala, essa coisa que R traz: *fica quieta um pouco que já são dez e meia e se você começa a falar a gente não vai embora! Você vai trazer uma questão bem agora que são dez e quinze?* Isso acontece lá dentro... o professor começa a falar o pessoal levanta e sai, vai esvaziando do professor ficar em *neural*! Mas têm os espaços. O gostoso...estou me sentindo até bem! Pelo o que vocês estão trazendo aí, estou me sentindo até bem pela relação que agente tem lá dentro da sala! Porque a gente consegue fazer isso. Por exemplo, quando o professor S veio com o primeiro lá... pediu o artigo é... *como é que é isso? Vocês vão ter uma estrutura é um projetinho assim, assim, assim...* o pessoal foi caminhando... ele foi orientando, ele era *o chato*, como todo mundo é chato quando constrói um projeto. Você está construindo um projeto e passa para alguém ler, aí vai ter considerações. Precisa ser um chato, alguém que está ali... é chato construir projeto, é chato escrever para outro ler, não é bom, não é gostoso! Eu gosto, mas quando você passa para outro ler, espera! Vai ter alguma coisa que vai devolver! Não adianta querer que ele vai falar assim: *nossa! Está ótimo, maravilhoso, você não precisa fazer mais nada!* Né? Então, tem que passar por isso, mas essas questões aí de ligar uma coisa na outra, a gente tem sim, a gente fala *nossa, o senhor está fazendo eu lembrar do fulano lá, do outro professor! É gente, mas tem a ver, assim, assim, assim.* Então, começa a caminhar. É diferente, muito diferente!

ML- existem momentos assim, mas talvez seja inconscientemente.

CE- Que coisa, nossa!

AD- na minha turma a gente faz as comparações e os professores fazem a semelhança de uma com a outra.

**Você conseguiu em algum momento trazer aspectos da sua realidade, de sua vivência, de alguma relação da sua prática com a teoria estudada em sala de aula?**

AD- Vou ser bem sincera, momentos a gente tem, oportunidade a gente recebe. Eu já não tenho essa facilidade porque uma das coisas que eu espero da pedagogia é conseguir me abrir mais, falar mais, não ter medo do que eu falo, entendeu? Então, muitas coisas, certos trabalhos que a professora passa que eu fico *ah, meu Deus! Será que é isso?* Mas fico na minha e aí quando alguém fala alguma eu *ah, foi isso o que eu pensei!* Entendeu? Então, eu tenho muito esse problema. Assim, alguma coisa a gente coloca, quando está em aberto, a gente vai com a cara e a coragem e fala, mas se for esperar para eu tomar a frente... eu não tomo! Eu tenho muito esse problema, acho que sou muito retraída, eu não tenho essa facilidade como eu percebo do R. acho interessante eles falarem assim porque não tenho essa facilidade. Se sentir alguma dificuldade... se alguém não expressar algo parecido fico na minha. Estou tendo muito problema com isso porque tem coisa que penso *ah, eu não vou perguntar!* Porque posso abrir a boca e falar bobagem, eu sou muito assim! Talvez por palavras que a gente use, por não ter um palavreado... tem coisa que o professor fala que eu fico me perguntando *o que é que ele falou?* Eu sou muito disso, eu espero que esse curso que estou fazendo contribua comigo com isso também, porque eu tenho essa dificuldade de expressar as coisas que estou pensando ou algo que não entendi direito tenho muita dificuldade em perguntar e não saber fazer a colocação certa e ser alvo de riso, crítica de alguém.

SE- o que dificulta é o fato de você socializar o que está vivendo...

AD- ...então... eu costumo dizer assim, quando acontece alguma coisa na creche, falam assim *vai você, que você fala bastante!* Gente, uma coisa é estar com pessoas que conheço e outra em ambientes com pessoas diferentes e quando percebo que têm pessoas com críticas que acho absurdas fica pior ainda! Eu estou tendo um pouco essa dificuldade na sala porque tem duas alunas lá que tudo o que você está falando elas estão olhando até o movimento da sua boca! Não perdem a oportunidade, sabe... assim... eu acho de ridicularizar a pessoa, ah eu... se você falar uma palavra que você não compreendeu direito, mas é uma coisa tão simples que eles fazem questão de...sabe? Terrível!

RT- Engraçado é que na sala têm muitas habilidades. O fato de você trabalhar com a diversidade, ela contribui muito mesmo com essa dispersão, quando fica todo mundo conversando eu sento no extremo, do outro lado da sala e não consigo ouvir porque eu presto muita atenção no que o outro está falando mesmo que a contribuição seja muito diferente da minha eu fico pensando *de onde ele tirou isso?* Eu tenho uma relação muito boa com a sala toda e eu vou lá perguntar depois. Sempre vou lá, sempre questiono, principalmente com as meninas que trabalham em escolas particulares. Elas colocam situações que eu fico pensando muitas vezes se isso existe mesmo... o fato de eu não estar em uma sala de aula, se existe dessa forma. Aí se reconhece algumas habilidades que [elas] têm, desde a pessoa que faz um trabalho manual maravilhoso, quando a gente no ano passado escolheu o meio ambiente como tema levaram trabalhos maravilhosos, aí a gente questiona será que ela não sabe mesmo que o que está fazendo o quanto reflete na teoria? Sendo que ela faz um trabalho assim tão bom, ela monta um plano de aula muito bom, ela pode não ampliar, se não é cem por cento chega muito próximo e ela não consegue assimilar, então, as habilidades que tem na sala de aula e essa diversidade, ainda que não consigam entender que diversidade não precisa ser separada, a gente consegue trabalhar com ela vendo o que um tem outro tem. Acho que falta ainda isso, de entender que independente do interesse que cada um traz, se consegue caminhar juntos. Eu gosto muito de fazer trabalhos com pessoas de outros grupos, não fico só com o grupo que tenho dentro da sala, às vezes vou fazer trabalho com um grupo, às vezes com outro. Você vai percebendo como cada um lida... só que fica, acontece, *deixa o R falar porque ele fala muito bem* ou *deixa ele finalizar porque ele consegue entender*. Então no grupo, eu deixo a pessoa falar se a pessoa toma você como verdade, isso é muito ruim e aí depois no decorrer muitas vezes eu não falo nada. Porque está tão próximo tem muitas coisas que o pessoal vai colocando que acha que o que ele fala e pensa não é tão interessante ou não vem recheado de palavras bonitas ou não tem compreensão do que o outro fala que acho que é uma barreira que a pessoa primeiro precisa enfrentar nela de entender que a experiência que traz consigo independente de palavras bonitas ou não, ela é importante, mas vai ter o outro também que vai escutar e pode ser que ele concorde ou não. Na sala quando um fala e o outro não concorda aparecem as pedras e, às vezes, o fato do outro perguntar ou questionar não é para falar que o seu trabalho está errado ou não, mas a experiência que ele tem não é a mesma. Então quando eu leio muito algum pensador pode ser que o que ele fala, na minha prática não é do mesmo jeito, isso me faz pensar e conflitar com ele mesmo. Isso é que é *bacana!* E na sala não, quando tem conflito vira briga! As pessoas se alteram, querem questionar umas as outras para dizer *eu estou certo e você está errado* ou os dois saem *certos* para ninguém sair errado! Ainda tem essa tendência de *estou nesse espaço...* o discurso é bonito! *Estou nesse espaço para aprender e ensinar e vice-versa*, só que quando se questiona a prática o outro não sabe lidar com isso. Porque na experiência dele essa questão de conflito é muito forte, toda vez que tem conflito é uma briga. Lembro que nas aulas de sociologia a gente

falava de temas que eram difíceis de discutir porque cada um tem uma visão diferente e essas visões diferentes não conseguiam entrar em consenso, virava uma briga gigantesca! Alguém opinava e você dizia *concordo com você* aí se agrupava (risos) muito estressante, fazia-se as alianças ali na hora! Acho que até em trabalhos de grupo, eu trabalho muito com a M e a S, desde o começo quando a gente entrou, a gente trabalha juntos, só que um tem liberdade de falar para o outro que não concorda! Isso eu vejo em outros grupos, só que (risos) até uma palhinha o negócio explode! A briga é feia! (risos) é uma questão do próprio grupo lidar com eles mesmos. Isso é muito interessante, que eu vejo mesmo. *Ah, você não fez isso? Ah, tá bom! Você não está mais em nosso grupo!* Essas pequenas coisas... as pessoas não conseguem lidar com elas.

Há várias *coisas* aí. O modo de ser de cada um e o mito de que só haja uma resposta certa.

RT- Hum-hum. Se se tem uma resposta certa e estou certo...

O que vocês esperam ao término do curso? Para o futuro, como possibilidade? Em outros termos: o que vocês pretendem após terminarem o curso? Já pensaram nisso?

RT- eu já pensei nisso.

(um silêncio prolongado)

Você vai permanecer no projeto, a ML vai continuar coordenadora, a SE também. A M acho que vai morrer coordenadora.

(risos)

CM- o curso com certeza abre possibilidades pessoais.

CE- com certeza.

R- a primeira é o reconhecimento financeiro. Eu acho que o fato de você fazer pedagogia, ser formado, e mesmo ganhar um salário que não é compatível com a mensalidade do curso que você tem pagar todo mês e você não sabe de onde tira... acho que quando a pessoa entra e pensa que ela pode melhorar, acho que é uma consequência de melhorar a questão financeira e obter outras questões. Eu vejo... quando entrei eu pensava, não sei se por muito tempo. Eu sempre quis trabalhar com jovens porque é algo que acredito ter facilidade e eu consigo, só preciso estudar mais e verificar sobre isso. Hoje, eu percebo, a formação de professores é algo que me interessa, muito! Talvez muito do que me pergunto está mais em como professor trabalha... às vezes, ele acaba não entendendo ou compreendendo a ação dele. Quando comecei o curso pensava *ah, vai ser bom, vai especializar o meu trabalho, vou acabar compreendendo mais*. Isso é até hoje. Muitas coisas que os professores falam eu consigo compreender e assimilar com a minha prática, só que penso muito em quando terminar... eu não vou fazer só pedagogia, penso em outra formação, psicologia. Já sai do ensino médio e em pouco tempo entrei na faculdade, gosto muito de estudar, tenho hábito de ler, que para mim é muito tranquilo, eu consigo pensar que quando terminar a pedagogia para mim não terminou. Vou correr atrás de outras coisas para fazer e não parar. Para não sentir essa dificuldade que as meninas colocaram que quando saíram da escola e ingressar no ensino superior que tem outra abordagem, outra questão, ser um pouco difícil. Continuar os estudos, procurar outras áreas, trabalhar com formação de professores é uma coisa que me interessa já que algumas ações eu acabei fazendo quando trabalhei em formação em Itu, Bauru. Achei muito rico, tem muita coisa boa, mas tem o que eu vou fazer com que o sujeito está falando? O que ele está falando, como vou dar uma devolutiva?

ML- eu comparo a pedagogia igual à informática. A cada dia é uma coisa nova que surge e você tem que ir em busca. A pedagogia a cada ano, a cada novo indivíduo que nasce, a questão dos valores, tudo muda. Então, acho que é uma busca permanente. Não tenho intenção de sair da organização, de procurar outro trabalho, de ser professora na escola ou qualquer coisa parecida. A maior intenção ao terminar a pedagogia é a de dar suporte aos educadores novos que eu pegar aí pela frente. Porque uma dificuldade que a gente passa é que todo educador que se forma em uma organização social, ele sai dela. Tenho como meta permanecer no meu núcleo, não almejo subir de cargo (ri) porque não tem cargo para subir mais, mas almejo permanecer e contribuir no espaço onde estou.

Você R qual a sua função, cargo na organização?

RT- Quando eu comecei era monitor na organização, hoje sou educador, mas a função que realizo é de coordenador desse projeto do que só a sua operacionalização. Porque, na verdade, só tem eu que trabalho com essa ferramenta. Além de lidar com adolescentes e fazer a formação e supervisão, faço as relações internas e externas da organização. Trabalho com cinquenta jovens que são mediadores de leitura, eles vão até os núcleos para realizar, promover e fortalecer a leitura. Daí a questão da formação do professor que trabalho também em outra instituição que é específico para a formação do professor.

### Por que o pessoal ML. quando se forma sai?

ML- o primeiro motivo é porque o salário é muito baixo. Comparando uma creche conveniada com uma creche direta é exorbitante a diferença de salário.

CM- menos da metade.

ML- o primeiro motivo é a busca por um concurso.

SE- eu como a ML não penso em sair da instituição. Faço a pedagogia para procurar não para procurar outro trabalho, mas para um crescimento pessoal e assim ter outro olhar sobre o trabalho que realizo na organização. Pensar em sair não, o que penso para o futuro é para ficar na organização e ampliar na vida pessoal. Para aplicar nesse momento em que vivo. Entrei como educadora, hoje sou coordenadora de um núcleo que trabalha com crianças de seis a quatorze anos e meio, funciona das sete às dezesseis horas. As crianças que estudam no período da tarde ficam de manhã das sete as onze e os que estudam de manhã ficam no período da tarde, do meio dia às dezesseis horas. Mas o núcleo funciona das sete às dezesseis horas. Somos em oito funcionários.

### E você C?

CM- ao contrário do que você pensa, eu não quero morrer professora (risos).

**Eu não penso em nada! (risos)**

CM- Não, eu não quero.

**Eu quando morrer, quero morrer aposentado. (risos)**

CM- eu também, mas não professora! Eu até que enfim vou terminar a pedagogia, consegui chegar até aqui e quando eu terminar quero novos horizontes! Quero fazer uma coisa diferente, fazer uma pós em recursos humanos e não quero mais trabalhar em sala de aula. Quero trabalhar em empresa, mudar um pouco, fazer algo diferente de sala de aula. Em 2009 vou ter dezessete anos de sala de aula.

**Por que não uma coordenação?**

CM- talvez, de repente, mas eu queria experimentar uma coisa nova, fora da educação.

### Você acha que o curso de pedagogia pode favorecer a isso?

CM- eu creio que sim porque não deixa de ser uma matéria para uma pessoa conhecer outras formas educativas... Novos horizontes! Hoje eu trabalho em CEI, sou auxiliar de desenvolvimento infantil.

### Na prefeitura?

CM- não, tem a mesma denominação, ADI, mas é na organização.

AD- sabe, eu nunca pensei em mudar, estudar para sair. Como falei no princípio fui cobrada, me esforçar e até realizar um sonho que tinha. Não sei, sempre tive vontade trabalhar em escola, em sala de aula, mas eu estou tão acostumada com os pequeninhos que prefiro não ficar pensando nisso ainda para não *fundir os parafusos!* Como eu já falei, eu tenho muita dificuldade, se começar a pensar em muita coisa vou acabar não saindo para lugar nenhum! Acho que vou pensar isso mais para a frente, por enquanto só quero melhorar o meu trabalho, abrir as novas *janelinhas* nunca é tarde para aprender. A gente está aí para aprender e ensinar, acho que isso... quero melhorar o meu trabalho. Também sou ADI e trabalho em CEI.

**Com a CM?**

AD- não, em outra CEI.

ML- são duas creches e quatro núcleos sócio-educativos, um centro de formação profissional e dois abrigos com crianças em situação de risco. Na verdade todas estão em risco social.

AD- quando a C entrou trabalhamos juntas, depois abriu outra creche e a C foi para lá, mais próximo da residência dela. Estou a cinco anos lá, eu penso que a gente tem muito a contribuir não só com as crianças, mas com as famílias também.

**E você CE?**

CE- eu não pretendo sair da organização. Eu estive nela como educadora, agora voltei como coordenadora, não quero sair dela não. Quando falei que pensava em desistir é porque é muito conflito. A gente trabalha com profissionalização com meninos de quinze a dezoito anos... é *mágico*, mas é um desafio constante. A vulnerabilidade nem se fala! A gente opta por trabalhar com uma clientela e depois... *nossa, mas o que é isso?* O que as meninas falam de coordenação... eu lá estou como coordenadora pedagógica, mas é fortalecer mesmo. O RT fala de formar formadores, eu sempre gostei muito desse

lado de orientar e formar formadores. Acredito que a maior dificuldade para quem está diretamente em sala de aula, vivi isso bastante tempo, isso me ajuda hoje a orientar como é que... se você tem um coordenador parceiro seu e que depois de uma formação não saia, e que esse coordenador está lutando por melhorias para você, nossa, ajuda muito! Muda muito em sala de aula para melhorar o trabalho. É querer fazer essa diferença. Não pretendo sair agora que arrumei esse *cantinho* para ficar porque acredito muito que vai chegar num ponto da gente não perder mais ninguém não. Talvez melhorem parcerias, entendimentos, porque é difícil trabalhar em ONG. A organização... é difícil entende o atendimento que ela tem. Por incrível que pareça é complicado fazer uma diretoria de uma ONG entender tudo o que ela está atendendo. A gente precisa lutar para fazer essa diferença, para modificar isso. Porque tanta disparidade de um atendimento direto para um indireto se a gente cumpre o papel muito mais eficiente por conta da preocupação social que a gente tem? Às vezes a gente vê que não aparece isso no direto. Não sei por que não aparece! Porque é a mesma clientela, mesma região, mesmo poder público, antes era assistência agora é educação. Eu quero ficar, para mim está muito bom.

**Por que você acha que a ONG faz um trabalho mais qualificado?**

CE- pela preocupação social, não que os colegas que trabalham lá com a direta não se preocupam, acho que é estrutural, é sistema. O sistema lá... hoje eu entendo menos ainda, porque até então justificava-se que era assistencial, hoje foi reconhecido como educação. Mas até que ponto está reconhecido pela educação se tem essa diferença toda? O sistema ali tem um *nozinho*! Por que não reconheceu que a CEI é igual a direta? Eu acredito que seja política!

**O discurso é que a escola regular deve se aproximar da comunidade, que é um problema que vocês não têm.**

Todos\_ é... com certeza, hum-hum...

**Será que o trabalho de vocês não é visto como o agir social, mais político, de uma opção religiosa, não sendo visto como profissional? No começo vocês falaram até de algumas ONGs que têm atitude empresarial e vocês falaram das dificuldades de própria organização que vocês fazem parte. Dificuldade de contratar pessoas que não estão saindo da própria comunidade e isso causa problemas. Será que não está se iniciando a profissionalização a partir da exigência legal de formação superior? Será que a própria instituição não vai tomar outros caminhos e vem tomando outros caminhos?**

CE- acho que tende a modificar bastante, porque assim, antes se dizia, a ONG atende assim porque é da Igreja. Tanto que os profissionais que trabalhavam de onde vinham? Vinham de CEBs, comunidades eclesiais de base! Quer dizer, da própria Igreja. Isso já mudou bastante, pensar em perfil de profissional que você tem dentro da entidade, pensar em equipes, que a organização precisa pensar na formação das pessoas... isso já foi desbravado. Você só via dentro dos núcleos catequistas, mães, pessoas que estavam literalmente dentro da Igreja, apostolado da oração, das pastorais. Nós éramos mais envolvidos com as pastorais do que hoje. As pastorais eram fórum de discussões políticas, hoje é bem diferente do que era antigamente... vocês também aí são da minha época e vão concordar com isso. Agora, que a organização precisa se aproximar de uma empresa, precisa. Primeiro somos pagos via CLT, legislação trabalhista... ela [a organização] precisa encarar a coisa por aí também. A obrigatoriedade das coisas... é realidade, como o senhor falou.

**Eu trouxe essa discussão porque são coisas que vamos percebendo e gostaríamos de sentir a isso nas falas de vocês, trouxe para ilustrar um pouco, mesmo porque o meu objeto de pesquisa é outro, não esse.**

CE- certo, mas já são coisas que discutimos entre nós.

**Eu fico muito grato pela colaboração de vocês, vocês maravilhosos, estou deixando o gravador ligado porque quero registrar a isso. Foi muito rico.**

ML- a gente é que tem de agradecer pela confiança porque o senhor está colocando em crédito o que a gente está falando na organização que a gente trabalha e acredita e acho que tudo isso, de alguma forma, vai ajudar nas questões da faculdade, talvez vá trazer muito benefício...

CM- ou perde o emprego! (risos, apupos)

Essa parte eu não vou transcrever! (risos, apupos)

ML- acho que essa conversa vai agregar muito, quem sabe não servirá para rever questões de conteúdos, estratégias, a gente que agradece.

CM- com certeza.

**Muito obrigado.**

## Apêndice T

## ENTREVISTA INDIVIDUAL COM ESTUDANTE-PROFESSORA EL

**Como foi sua trajetória até se tornar professora?**

Sempre estudei em escola pública e optei pelo magistério por falta de opção na verdade. Na época que eu fiz, saí do colegial, que antigamente era colegial, tinha três opções, regular, contabilidade e magistério. O regular eu não queria fazer, contabilidade não era o meu forte e acabou somente o magistério. Por isso acabei ingressando no magistério, não foi um sonho, nem uma vontade. Foi por falta de opção

**Você diz que foi por falta de opção...**

Foi. Por falta de opção.

**Você fez o curso e como aconteceu a sua entrada em sala de aula?**

Acabei por... vamos dizer assim, me identificando, uma questão de identificação. Fiz o magistério, passei seis anos longe de sala de aula por ingressar numa instituição de educação infantil, surgiu também a possibilidade de ingressar na faculdade. Ingressei na educação infantil, dois meses depois, comecei a fazer a faculdade.

**Isso foi exigência da instituição em que você trabalha?**

Na verdade, no meu caso não foi porque a minha intenção era essa. Entrar na escola e logo em seguida começar a faculdade... Mas eu percebi lá que essa questão da exigência era muito forte. Que todos os profissionais que estivessem na área tinham que automaticamente fazer pedagogia. Naquela unidade, acho que duas pessoas que não tinham magistério e no futuro próximo elas teriam que optar, fazer o magistério ou iam ser demitidas.

**É escola privada?**

É ONG da Igreja Católica que trabalha com as crianças.

**Como é o seu trabalho, o que você faz?**

Bom, praticamente é cuidar. A gente tem essa idéia de que a educação infantil não seja só cuidar, na prática mesmo isso não existe. Por quê? O número de crianças é grande, a sabe que mudou, que a educação infantil tem outro olhar que é na questão de cuidar... de... trazer vamos dizer assim... não consigo lembrar a palavra! Tirar essa idéia de assistencialismo, então assim, as coisas são colocadas, pelo menos o que vejo lá na ONG e agora estou trabalhando em outra ONG que é mais ou menos o mesmo sentido. Mas que é *tipo* jogado! Você tem que fazer um projeto, você tem que desenvolver atividades, só que você tem que trocar fralda, você tem que dar alimentação, você tem que arrumar o cabelo, você tem que fazer tudo aquilo que está programado naquele dia. Você tem que receber a criança bem, limpinha, bonitinha, arrumadinha e entregá-la também. Então na verdade nesse lado de usar de... que a gente sabe... que tem que trabalhar, desenvolver com a criança, você faz, mas de certa forma *jogada*! Como se fosse jogado.

**Você fica o dia inteiro com as mesmas crianças?**

Fico. O dia inteiro com as mesmas crianças.

**Quantas crianças?**

Hoje na lista são vinte e uma, mas frequentes são dezenove, com um ano e meio de idade, bem pequenos.

**O que significa para você ser professor e estar em um curso de formação de professores?**

Na prática, a gente tem que mudar essa coisa de achar que prática é uma coisa e teoria é teoria. Elas tem que caminhar juntas, elas caminham juntas! Só que infelizmente quando a gente vai lá, você tem outras preocupações que são jogadas para a sua responsabilidade e você não consegue desenvolver o que você aprende na faculdade. O que você consegue entender e assimilar... as fases das crianças, o jeito, o... desenvolver outras atividades que você está vendo na faculdade e não consegue porque tem o outro lado. Você passa oito, nove horas dentro de um lugar com as mesmas crianças tendo que alimentá-las, tem o café, tem o almoço e aí, logo em seguida quando elas levantam tem que dar um lanche e depois a janta e aí tem que preparar, arrumar, porque elas vão embora. Então, o lado pedagógico você acaba não desenvolvendo, não porque você não queira ou que não consiga desenvolver, não há tempo para isso, para fazer as atividades! Até se tenta, porque a prática e a teoria estão juntas sim, você consegue entender várias coisas, tenta passar essas atividades, mas por conta do tempo, não consegue.

**Mas na organização não há uma exigência de que você tenha uma prática educativa?**

Há sim, mas o número de crianças é muito grande. Você não consegue... você... você não consegue desenvolver uma prática como você gostaria, com duas educadoras, porque lá eles usam a palavra educadora e não professor, o que para mim é indiferente, mas você acaba não conseguindo porque você tem que dar almoço, dar café, dar aquilo e aí aquele tempo que você tem para desenvolver atividades é muito curto, você não consegue desenvolver e o número de crianças é muito grande nessas instituições, você acaba não tendo esse tempo mesmo de você sentar, de fazer junto eles. O que você aprendeu lá no magistério e que tem continuidade na pedagogia não consegue desenvolver.

**Mas não tem cobrança?**

Tem! Esse é o problema. Você está em um lugar... a educação infantil não é mais assistencialista. *Ah, tá legal gente! Não é mais assistencialista.* Só que você não tem essa... você não tem respaldo, você é cobrado e não tem um auxílio, não uma ajuda. Vão cobrando, cobrando, você tem entregar relatórios, semanários, projetos... só que você não tem tempo para desenvolvê-los. Por conta da quantidade que é grande e não é só onde trabalho em outras instituições, eu procurei saber, o número também é grande. A demanda é muito grande, a gente sabe disso. Enquanto você tenta desenvolver um trabalho com uma criança a quantidade é grande e são crianças de pouca idade, eles não ficam cinco minutos sentados. Você está

ali fazendo atividade com um, você não consegue fazer com todos de uma vez. Você está fazendo atividade com um, outro está mexendo em alguma coisa, aí você tem que parar, acudir, caiu se machucou, por conta da quantidade de crianças você não consegue desenvolver essas atividades do jeito que gostaria, que aprendeu, que você está tendo esse contato.

**Você disse que elabora projetos e atividades, embora não consiga realizá-las totalmente, mas alguma coisa você acaba fazendo...**

Sim...com certeza.

**O que você considera mais relevante na preparação de suas atividades, de seu trabalho?**

Acho que por conta da idade deles é a questão da autonomia, deles desenvolverem... do desenvolvimento deles, crescimento... eles ainda não falam, então a gente estimula muito com músicas, com rodas de conversa, tem algumas crianças que estamos tirando das fraldas, então de conversar com eles... *quer fazer xixi? Então, pede para ir no banheiro, chama a "tia"...* então, tem essa questão na hora que a gente vai desenvolver, fazer esse planejamento, esse semanário... é nessa questão que a gente tenta desenvolver mais, nas músicas, auditivo, né? Em relação ao auditivo, ao visual que é a fase da criança em que ela está...

**E nesses aspectos você vai buscar o que para fundamentar o seu planejamento?**

Hoje em dia com a internet é muito mais fácil. Você dá uma procurada, de repente quer tirar uma dúvida, aqui na própria faculdade, quando eu falo da questão das fases, quando aprende as fases das crianças percebe, consegue perceber qual a fase em que ela está, qual o desenvolvimento. Lembro que no começo do ano a gente cantava uma *musiquinha*, tem aquela fase precária que é a fase da adaptação, mas quando estão mais adaptados eles cantam, a maioria não cantava, não gesticulava, então eles conseguem fazer isso.

**Quando você está atuando que saberes são os mais importantes para lidar com as crianças?**

Essa pergunta é difícil. Que saberes são os mais importantes? Acho que... um grande mestre que a gente tem seja Piaget. A criança tem as suas fases, que ela tem o seu desenvolvimento e que sabendo disso a gente consegue desenvolver atividades que possam auxiliá-las para... para conseguir desenvolvê-las mais. Vamos dizer assim, acho que... o que tento na minha prática, apesar do número de crianças ser grande... pode se pensar que *são só dezoito!* Mas isso faz a diferença, sabe que isso faz a diferença. Se fossem dez, sete crianças... eu sei que é uma utopia! Conseguiria perceber mais... tem uma fase da criança que o mais importante é o afeto mesmo. Você tem que para um tempinho, ter mais afeto, perceber, às vezes as crianças não falam, eu tenho que aprender com elas quando estão falando alguma coisa, na linguagem delas o que estão querendo. Tenho que ter a sensibilidade de parar, mesmo que eu esteja ocupada em alguma coisa e falar *poxa, o que será que ela está querendo? Uma água ou simplesmente um colo?* Acho que nessa questão é isso.

**E como você identifica isso na criança, por exemplo, se é água ou colo?**

Eu não sei explicar (ri)! A gente consegue identificar... não sei... cinco minutos que você pára e senta, chama um, chama outro, acaba tendo uma troca de carinho, de olhar, às vezes no olhar, você está ali de cabeça baixa, você olha na criança apontando para algum lugar consegue identificar o que ela quer! Não sei explicar! (ri)

**É a sua prática...**

É!

**Esse conhecimento que você traz da sua prática é levado em consideração nas aulas do curso? Você tem espaços para colocar a sua experiência?**

Poucas vezes. É pouco porque, às vezes você lembra de alguma coisa, tem uma fala, questiona, você pergunta ou comenta, mas também fica por aí. Não se tem muito essa preocupação de que você traga a sua prática para dentro da sala. Talvez por conta de tempo, acho que não se tem muito esse tempo.

**Pensando nessas aulas, como você definiria o professor do curso de pedagogia?**

Do curso de pedagogia?

Sim.

Acho que o professor vem, faz o papel dele de tentar passar alguma coisa para o aluno para que ele possa entender... às vezes agente tem um tempo tão corrido de aulas, trabalhos... eu sou casada... dar continuidade nas tarefas em casa. Então, às vezes o professor está ali e o aluno está conversando, o aluno está olhando para o lado... eu mesmo sou meio bagunceira!

**Você é bagunceira?**

Eu sou (ri). Eu gosto de falar muito, falo bastante. Acho que o professor está ali para tentar passar alguma coisa... a gente já vem com *cabeça cheia!* Por mais que a gente queira... sentar ali e desligar, prestar atenção... você presta atenção, mas... às vezes não entra!

**Nessas aulas, o que você espera, quais as suas expectativas?**

Bom, geralmente quando a gente entra na faculdade espera melhorar de vida, acho que todo mundo pensa isso. Está pensando no futuro, de arrumar um emprego melhor, que esse professor possa passar para a gente alguma segurança para entrar em sala de aula e falar *agora estou na sala e o que vou fazer?* É diferente, são diferentes as faixas etárias... a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio são diferentes. Eu tenho uma prática, uma boa prática em educação infantil, graças a Deus consigo... no começo foi difícil, mas já consigo... tenho um pouco de prática no ensino fundamental que a faculdade conseguiu me propiciar isso com o TOF, com o Ler e Escrever que foi para mim um aprendizado muito significativo. Se eu fizer um concurso... tanto que na época, um pouquinho antes de entrar no projeto, teve concurso público e eu não me achava preparada para fazer no fundamental I, fiz para educação infantil. Hoje, se tiver eu me sinto preparada de fazer para o fundamental I.

**Quanto tempo você ficou no TOF?**

Dois anos.

**Você falou o que dificulta a sua atuação na instituição em que trabalha. Você diria que a instituição tem uma orientação ainda assistencialista?**

Totalmente! As instituições, praticamente, têm um caderno de projetos, um semanário, que é *para inglês ver!* Na hora que o supervisor chegar, olha está ali, *a gente desenvolve projetos* e acabou! Na prática mesmo, o supervisor não vai para ficar ali o dia inteiro... da hora que entra... para ver a rotina da instituição. Então, é para inglês ver mesmo! É para a supervisora entrar lá e *ah, tá! Que bom!* Pronto, acabou. É muito assim, aparência, aquela coisa de muita beleza, para que os outros de fora vejam! Quem está ali trabalhando, às vezes, você acaba se perdendo na sua rotina, que além de dar atenção à criança você tem cuidar do ambiente. Manter bem apresentado porque se de repente chegar alguém... você tem que estar impecável. Então assim, *mas o principal não é a criança?*

**Os supervisores são da instituição?**

Não, do poder público, da prefeitura.

**A principal fonte de recursos vem da Prefeitura?**

Sim, a instituição é conveniada.

**Então há algumas exigências...**

... sim.

**Há exigência de capacitação docente?**

Acho que todas as instituições uma vez por mês fazem... fecham as creches, não há atendimento e a gente tem um curso de formação. Na outra creche eu fiz um curso com o Avisa Lá que foi muito importante. Foi muito bom que me auxiliou bastante na leitura para as crianças, tanto é que é o meu tema de TCC. Nessa que estou tem essa formação uma vez por mês, quando não tem atendimento, mas não tem algo que eu não saiba... não que esteja desprezando, mas não acrescentou ainda.

**Essa formação é dirigida diretamente para a prática que você tem na instituição?**

Isso.

**Ela tem sido útil?**

Bastante.

**Quem realiza essa formação?**

Bom, geralmente, *eles* se organizam e levam pessoas para fazer palestras. Essa capacitação de leitura que eu fiz foi do Instituto Avisa Lá junto com a C& A e Prefeitura. Foi durante um período de dois anos. A instituição é quem busca, como também já fiz capacitação para desenvolver brinquedos com um rapaz chamado Chico dos Bonecos... ele desenvolveu alguns brinquedos para a gente com as crianças.

**Então sempre tem uma aplicação prática?**

Sim.

**O que mais você fez e teve a possibilidade de utilizar no dia a dia?**

O marcou muito mesmo quando a gente começou a fazer essa formação com o instituto Avisa Lá foi a questão dos cantinhos que a gente utilizou muito, de usar na sala de aula, na prática mesmo, de colocar e entender o que significam esses cantinhos e desenvolvê-los e a gente vê na prática que funciona, que cria uma autonomia, que a criança consegue... ela brinca, utiliza o lúdico naquele momento, se cansou ela vai para outro cantinho, então foi algo que me marcou muito essa questão dos cantinhos, a leitura... não o ler por ler que a gente aprendeu por obrigação. Então, pegar um livro e mostrar para a criança e tudo e fazer a leitura do livro.

**Aqui no curso você teve esse tipo de atividade?**

Não, direcionada para a prática... (exita, fica em silêncio)

**Veja, essas capacitações trazem o que você pode aplicar de imediato, no que o curso beneficiou a você se ele não dá essa possibilidade de aplicação imediata?**

Acho que é a questão de não parar, de buscar. A questão da inclusão, por exemplo, o curso não tem um enfoque nisso, só que se eu me deparar em sala de aula com uma criança de inclusão por eu já ter uma bagagem, por ter conhecimento de alguns autores, mesmo que não falem de inclusão, sempre tem aquela de *você não estacionar* de se procurar por outros meios: internet, livros, amigos, acho que nesse sentido o curso coloca bastante isso. O curso é assim... a prática, a nossa função... não é porque na graduação não te passaram aquilo que... *ah, não me passaram não vou procurar saber!* Procura, vai procurar saber, de repente, busca em outros ambientes, em livros, que se consegue ter a visão do que se precisa. Por mais que o curso tente abranger bastante coisas ele não consegue dar conta de tudo. Pelo menos eu, o que não consegui aqui, tenho que procurar outros meios. Não posso ficar parada esperando cair do céu, tem que ir atrás.

**O que você aprendeu no curso que está sendo importante na sua formação?**

Acho que as fases das crianças... apesar de trabalhar na educação infantil nos dois anos que fiquei no TOF, quando entrei para fazer o estágio, tinha uma visão de qual fase a criança estivesse na escrita. A faculdade passou uma noção, quando fiz a sondagem tive mais clareza, *ah, a criança faz isso, olha como ela está assimilando.* Conhecimento mais de fundamentação.

**Para isso, que disciplinas contribuíram mais com isso?**

Acho que a Didática, a psicologia que é um pouco mais complicada, mas auxiliou bastante... A didática que como é que são as fases, como fazer sondagem; a História, a própria História da Educação para gente conhecer um pouco... eu lembro que

na aula de educação de jovens e adultos, o que o professor passou para a gente caiu no concurso, foi... eu consegui assim, apesar de não ter contato com EJA, mas com as aulas, quando fui fazer o concurso, caiu uma pergunta a respeito e eu consegui refletir escrever com clareza.

**Você falou em reflexão, aqui no curso se fala bastante em professor reflexivo. O que isso seria para você?**

Acho que cai muito na questão da avaliação. O professor reflexivo é aquele, como se fala bastante no curso, que vai usar a avaliação do aluno para uma própria reflexão das atividades dele, do que está desenvolvendo em sala de aula, aqui no curso tem essa idéia, a gente já fez resenhas da autora Jussara Hofmann que fala muito de avaliação e que lá no estágio eu não consegui ver isso e até mesmo na ONG, do professor estar refletindo sobre o que ele conseguiu passar. Se a criança conseguiu assimilar, se está entendendo, e até mesmo para o professor ver a sua prática *será que estou indo certo, será que estou no caminho certo? Aquela criança não está aprendendo. Por quê? Porque estou usando um método com ele e ele não está conseguindo aprender?* Porque tem, a gente sabe, eu consegui perceber isso na sala de aula que muitos professores querem dar... vamos lá, o construtivismo, *então a gente vai praticar só o construtivismo*, mas a gente sabe que tem criança que com o construtivismo não consegue aprender. E por que não usar um método tradicional com ela? Ou vice versa, aquela professora que é bem tradicional que quer usar o bê-á-bá que acaba esquecendo a vivência da criança, o que ela sabe. Acho que é isso a reflexão do professor, que ele não... na sala de aula aqui na faculdade é colocado isso para a gente, na fala, mas que aqui na prática aqui com a gente mesmo não usa! A gente tem que fazer avaliação, será que o professor está fazendo essa avaliação para saber o que conseguiu passar, o que os alunos conseguiram assimilar? Não sei.

**Isso tem aparecido nas falas de alguns colegas seus**

Sim, eu sei que se fala isso muito.

**Dizem assim, “percebo em alguns professores que falam que é o caminho, o correto, mas na própria prática deles não acabam exercitando aquilo”.**

Isso! É verdade, é isso mesmo, *faça o que falo e não faça o que faço!* É verdade. Essa é a realidade mesmo. Na hora que a gente tem que aprender, vamos dizer assim, você aprende que é de uma maneira e vai lá na prática e sabe que não é utilizado daquele jeito, por inúmeros fatores como tempo, que com a gente também acontece. Na avaliação, a gente tem que fazer ali, tem que ter uma nota, tem que ter a presença, tem que ser presencial, *ou você vem ou você vem!* Você está numa graduação, você não está bem, você vai embora, você é livre para levantar e ir embora, só que tem professores que acham ruim, acham ruim se chega atrasada. Na prática é outra coisa.

**Isso é generalizado?**

Alguns, não são todos não.

**Você diria que falta, nesse caso, uma reflexão no curso pelo professor sobre a sua própria prática?**

Claro. Falta muito, mas eu acho que é questão de direção. Se eu entro numa faculdade para dar aula e alguém chega pra mim e diz *é assim, assim, é desse jeito*, independente de qualquer lugar, quando você chega quer mostrar serviço. Então, isso também não são coisas que são faladas às claras, conforme o tempo vai passando, você acaba percebendo e tem professores que apesar de estarem aqui trabalham em outras instituições e lá já é uma outra coisa, acabam vindo para cá e acham que seja o mesmo sentido, que são as mesmas regras, às vezes não. Por mais que a gente saiba que o curso é do meu interesse, eu pago, vamos dizer às claras, só que tem dia que eu não quero vir! A gente sabe que acontece, por exemplo, *a semana do saco cheio*, não vem ninguém, e aí? O aluno tem esse direito, não tem? Sabe que o curso é presencial, então... é por conta e risco dele, a responsabilidade é sua.

**Você não acha que essa semana vem se tornando frequente?**

Sim, mas chega uma hora no curso que acaba sendo muito desgastante. Acaba sendo muito maçante para o aluno, ele não consegue, assim... eu percebi que são desnecessários quatro anos em uma faculdade! Eu acho! Acho que o que você aprende, até três anos você aprende bastante. Um curso de quatro anos em que o último ano é voltado para TCC, PPP, supervisão e administração... eu fiz estágio de supervisão e não aprendi nada! Não supervisionei nada, não fui com o supervisor a lugar nenhum! Simplesmente entrei em uma sala, sentei e fiquei ali ajudando outras pessoas, que no meu caso, graças a Deus, fui bem recebida, fiz o que tinha que fazer só que em questão de supervisão eu não aprendi nada. Fiquei em um departamento de uma coordenadoria, de uma DREM, que estavam trabalhando Recreio nas Férias, tive que fazer oitenta horas em janeiro, nas minhas férias, que eu não tive férias, tive que fazer mesmo assim, que eu não iria ter outro tempo. Então, sentei e ficava ligando para agentes que trabalharam no Recreio nas Férias, ligar para ônibus porque ia ter passeio com as crianças, mas supervisão mesmo, não sei o que é isso! Não fiz.

**Nas aulas de supervisão acontece uma orientação do que seria o trabalho do supervisor?**

A prática de um supervisor não, na fala, nos comentários do professor que é supervisor na rede municipal sim, mas eu acho pouco. Ele faz comentários do que deveria ser, *o supervisor tem que ir lá saber da prática pedagógica*, mas na experiência que tive nesses dois anos na rede municipal [TOF] eu não vi! A supervisora vai lá e parece que todo mundo tem medo da coitada! Eu não sei por que! Mas simplesmente, fica lá com a diretora, passa na secretaria e acabou, não vejo conversa com o professor! Dali vai embora. O professor fala para a gente aqui na faculdade que esse supervisor pode ir lá escola, conversar com o professor, questionar algumas coisas da prática pedagógica, mas não vi nada disso. Não sei o que faz na secretaria ou com a diretora, as portas estão fechadas, conversa, reunião!

**Quero voltar a uma pergunta inicial. Em algum momento do curso houve alguma atividade em que você e as demais colegas que atuam como professoras fossem convidadas para apresentar a própria experiência?**

Sim, teve. Numa aula de... eu não lembro o que era... era do professor de jogos... A gente trouxe materiais, jogos que conhecíamos e apresentamos. Uma aula também de matemática. Trouxemos de nossa experiência.

**Que tipo de intervenção o professor acabou fazendo?**

Só olhou, só recebeu, bonito legal, e pronto.

**Não houve vínculo com os conteúdos que se trabalha na disciplina?**

Ele trouxe um texto, mostrou a questão do brincar e pediu prá gente trazer esses materiais. E de matemática também, a gente estava falando de porcentagem e a professora que trouxéssemos uma atividade que pudesse ser utilizada pelas as crianças.

**Algo que vocês fizessem?**

Não, não.

**Você quer falar mais alguma coisa?**

Não, falei muito! (ri)

**Então, muito obrigado.**

## Entrevista coletiva 1

## Entrevistas estudantes-professoras CL, NR, TN

TN. Eu trabalho no colégio SANTO André, estou lá desde o início do ano, me formei em 1993 no magistério, já faz dezesseis anos que leciono... Hoje estou com o 2º ano que é fundamental I, mas já trabalhei do berçário até a 4ª série. Passei por todos os estágios, tanto que o ano retrasado, trabalhei com três salas. Duas, por sinal, no mesmo espaço físico. Trabalhei com 4º e 5º no mesmo horário e 3º ano a tarde... então, assim...era (ri) duas em uma para eu ver! Para não dizer outra coisa!

NR. eu trabalho em CEI, mas já trabalhei em escola particular... só que 1ª série que não, mas já dei aula para 2ª, 3ª e 4ª séries e atuava como polivalente em todas as matérias. Terminei o magistério [médio] em 1994, fiz no Ascendino Reis no Tatuapé.

CL. Me formei em 96 e em 98 entrei na Prefeitura trabalhando em CEI e estou lá e leciono para criança de educação infantil.

**P. Você gosta de ser professor? Por que escolheu essa carreira?**

TN. Eu gosto, coloco a profissão acima de tudo, então assim, se saio da minha casa e vou programar a minha aula eu procuro fazer o melhor, eu já trabalhei em escritório, tanto que antes de começar a lecionar... Eu até comento essa, esse passo porque é muito engraçado... Eu saí de um escritório onde ganhava... 180 mil... Cruzeiros... Sei lá qual que era a moeda! Para ganhar 64 trabalhando em escola! E até ainda jogam na minha cara... Você é a única pessoa que sai de um emprego onde ganha mais para ganhar menos que a metade! Mas assim... Eu não troco. Eu gosto de ir para a escola, eu gosto de ensinar, eu perco as noites, geralmente eu durmo duas, três horas por noite porque não dá tempo de dormir (ri). Então quando dorme já estou sonhando com o trabalho, com a prova que tem de fazer, com *coisas* que tem de corrigir... é complicado. E eu não me adaptei com escola pública, trabalho em particular, desde sempre trabalhei e é mais cobrado ainda... Então, já estou acostumada, gosto do que faço e não troco por outra profissão.

**P. você vai trabalhar em escola pública?**

TN. eu fui para o TOF porque eu sempre falei que não gostava de não ter a experiência e ao ir ao TOF pra estar conhecendo eu cheguei a conclusão que não é para mim a rede pública. É muito *oba-oba*, é muita gente empurrando coisa para o outro e deixando de fazer, mascarando sondagens... Então, assim, eu sei que não é cem por cento, mas é muito difícil você sozinho querer fazer alguma coisa. Na escola particular você tem essa abertura, você chega na sua sala, você faz e quem quer acompanhar acompanha e se não quiser não tem problema nenhum e os pais nunca vão encher o saco, mas na escola pública, qualquer coisa que você faça já vem *perturbação* de companheiros de sala, coordenação não apóia muito, pais nem pensar! É complicado... o número de alunos na sala de aula é bem maior, então já vi que não é para mim.

NR. eu gosto, mas eu vejo que nos temos que procurar por onde, nós educadores nos valorizarmos, eu vejo que o apoio ao professor ainda é pouco. Vejo que falta muito trabalho em equipe, tanto quando trabalhei em outra escola, como na que trabalho agora, vejo que falta apoio, o professor não é visto como... digamos assim, ele não é respeitado ainda, é lógico que ele tem que se fazer respeitar, mas falta apoio e os pais também, precisa sim do apoio dos pais. Fica muito difícil a escola sozinha ter que atuar, ter que desenvolver... trabalhar com o desenvolvimento da criança sozinha, as vezes eu me vejo assim: sozinha.

CL. eu gosto do que faço, quando eu quero fazer algo na minha sala se não tem material, eu consigo, compro do meu dinheiro, não tem mesmo esse apoio das companheiras... muitas vezes a gente trabalha em dupla, não tem o respeito do professor... entre professores de respeitar o trabalho que você está pensando, sabe aquela coisa assim... *ele* acha que faz melhor, mas nem sempre o que ele está fazendo atinge o resultado que ele quer, é mais para mostrar... eu prefiro uma coisa que tenha resultado, que seja mais simples, sabe, não tão cheia de coisa do que uma coisa *majestosa com o resultado não sendo bom dentro da sala*. A gente percebe quando o resultado não foi bom na sala, está na cara, não tem como fugir disso. Percebe que a professora muitas vezes colocou a mão dela naquilo, eu não acho que seja por aí, se você quer que o trabalho seja da criança você tem que dar as ferramentas pra ela conseguir criar, ela sabe criar sim, ela sabe fazer, o professor tem que ensinar... vai demorar mais tempo, não vai ficar *tão lindo* mas é a produção da criança, tanto é que se coloca *ali em baixo* [gestos indicando o chão] a criança não rasga o que ela produz e se alguém por a mão! Ela fala: *professora olha lá, tá mexendo*, sabe, e ao passo que quando você percebe que a sua companheira fez aquilo... a criança não tem tanto zelo, ela sabe que ela não colocou a mão ali.

**P. você falou de majestoso, então é quando o professor faz pelo aluno?**

CL. Isso! Transforma aquilo em coisa *mais bela* [ironiza modulando a voz], *mais bonita*... e quer falar que foi o aluno que fez! Se você está com a criança, sabe que ela não está naquele auge... de pintar daquela forma, o senhor entendeu?

P. Entendi.

CL. A criança faz uma pintura e a professora vai lá e faz um, um... [faz gestos de pintar]

TR. é igual feira cultural. Nas escolas que passei, teve vez da escola EXIGIR *SHOW PARA OS PAIS*. Porque o pai vai vir a escola e tem que estar perfeito, não interessa se a criança sabe, mas tem que ter uma boa apresentação, entendeu? Então o professor tem que se matar para apresentar uma música, algum trabalho ter as coisas colocadas... Não vai colocar uma coisa mal feita... Eu discordo! Por isso *bato de frente* com toda a direção! *Bato* mesmo! Eu não! Meus alunos vão fazer, eu não faço nada! É por conta deles, eu exijo, assim, demais, tanto é que quando trabalhei com maternalzinho, uma vez me jogaram a feira cultural... eu nunca tinha trabalhado com feira cultural... eu entrei na escola e resolveram que a partir daquele iria ter... o que eu iria fazer? Eu fiz, tanto que teve elogio dos pais porque tinha coisas feitas pelos alunos. A direção ficou *meio assim* porque pintura de criança de três anos como é que é [ri]... eu falei não, vai ser deles eu não vou fazer e eles fizeram. Eu sempre falei, eu acho que isso é o importante, a criança tem de fazer, o pai vai ali só prá contribuir, prá participar, ver o que a criança realmente aprendeu e dar um apoio prá criança, agora, professor não tem que fazer nada não! E eles vão aprender, o que eles aprendem, eles levam, para o resto da vida. Como eu disse no meu TCC, a educação é uma grande utopia porque não é o mestre que ensina, sim o aluno que aprende. É complicado se o professor acha que ela vai falar um monte de coisa e a criança vai aprender, não vai se não colocar a mão na massa... mas isso dá trabalho para o professor! Professores não querem ter trabalho, *prá quê eu vou ter?* Então, já tira, é um caminho a menos.

NR. Na creche é interessante a gente ver como as crianças entraram, e qual é o desenvolvimento agora. Eu acho lindo, fico observando, agente tem que ter rotina, mas fico olhando eles brincando, interagindo tão bem e a gente parar... nossa o repertório deles, você fica fascinado de ver um interagindo com o outro... tinha um menininho que tinha dificuldade em falar, nossa está falando super bem, entende tudo, você vê como entrou... agora eles comem fruta, é uma belezinha né. Uns vão continuar, outros não por causa da idade.

**P. vocês estão falando coisa do dia a dia mesmo, esse dia a dia tem um peso danado na vida de vocês, às vezes passam mais tempo com a criança do que em casa. Como é chegar ao curso com um dia a dia desses? O curso deu abertura para que esse dia a dia se manifestasse?**

TN. Sim... eu já dizia que eu era *chata*, depois do curso me tornei insuportável [ri]. Porque eu já era crítica, porque ... assim, tinha coisas que me incomodavam, mas eu não sabia explicar o quê, eu sabia falar sim ao *pé da letra: isso eu acho que não tá certo, não é possível que a aprendizagem se reduza a isso, não acredito que se tenha que fazer um monte de lição para determinada coisa...* Mas era eu! Geralmente as outras pessoas eram mais estudadas porque para ser diretora você tem que ter o mínimo, eu mesmo não tenho escola... eu tive escola do berçário até o pré, a minha sócia teve que sair da sociedade e devido a eu não ter pedagogia tive que fechar a escola. Transferi os alunos para uma escola de uma amiga minha. Então assim, me incomodava. Eu não fiz a faculdade antes por falta de verba, eu parei, fiquei quase doze anos sem estudar. Quando voltei prá fazer o curso, o curso foi mostrado de outra forma, quer dizer, ele veio a afirmar tudo aquilo que eu dizia, que eu achava. Então, ele [o curso] me mostrou de outra forma, dando base pra EU argumentar e falar porque determinada ação que eu achava positiva de estar fazendo... hoje quando eu vou argumentar, vou *brigar* por alguma coisa, eu tenho mais facilidade. Eu sei que tem alguém lá atrás [refere-se à sua turma de estudantes] que é mais estudado que eu... *fala aquilo!* Então é legal você falar, até usa os pensamentos de fulano e a forma... você chega na direção e diz eu não vou fazer tal coisa porque não acredito nisso! Eu sou contra, por exemplo, a cópia. Eu não deixo meus alunos ficarem ali fazendo cópia, cópia, cópia... não! Tem que ter o treino da escrita? Tem. Se faz o treino ortográfico? Se faz. Três vezes é o suficiente para se aprender, não precisa fazer dez, cinquenta vezes! Tabuada? Não precisa dez vezes todo dia para aprender, você dá uma tabelinha para o aluno e quando ele vai fazer contas ele pesquisa. Pra que massacrar o aluno como eu fui massacrada como fui lá atrás? Então assim, hoje eu tenho argumento para chegar na direção e bater de frente, lógico que você vai falar *não vou fazer tal coisa* e se der alguma coisa errada eu assumo o erro, você tem que ter consciência do que está fazendo. O curso deu essa abertura sim, talvez não conseguisse abrir tanto pra quem veio só fazer pedagogia, mas para quem tinha o magistério que tinha aquela didática, um monte de metodologia, a faculdade veio a contribuir com essa aprendizagem, porque eu via com as meninas que nunca foram para a escola se perdiam, porque não sabiam do que se estava se falando. Então assim, vem para o novo, mas que novo é esse que ninguém tem conhecimento prá mim o que estava falando era comum, mas para muita gente ali não era.

NR. porque na teoria e prática, digamos assim, elas sentem de estar juntos, porque quem é fora da área que não trabalhava na escola, em CEI, na educação é complicado. Na educação, pelo menos prá mim, tem que ter a teoria e a prática. O curso me ajudou muito, muito, muito mesmo! Não só no dia a dia, no meu trabalho, mas como pessoa também. Hoje eu falo com mais propriedade, estou mais crítica, tenho mais autonomia, antes eu via as pessoas e pensava, *nossa ela estudou, então sabe mais*. A faculdade mudou, muda a visão, a abertura... você começa a amadurecer, prá vida mesmo, o curso foi muito bom prá mim... pena que não pude continuar antes, casei, tive meus filhos, uma série de fatores... aí mais foi o financeiro o agravante, então não deu para continuar.

CL. eu acho que o curso vem a contribuir para melhorar o nosso trabalho. Um trabalho assim... que a gente sabe fazer, mas não tinha profundidade, parecia... no que queria trabalhar nos seus planinhos de aula. Não é porque é educação infantil que não tem, porque tem também. Eu percebi assim que eu não tinha um fio condutor de *puxar* as disciplinas todas organizadinhas, assim, nas aulinhas com as crianças, com o que eu ia ensinar. Do que a gente ia tratar na semana, no mês, na quinzena. Agora eu sei puxar o fio condutor que melhora o trabalho, vai trabalhando de uma forma que tudo vai levando naquele fio condutor... Para isso o curso me orientou muito nesse sentido que eu comecei a procurar mais teoria para essa prática. Eu acho que eu saí ganhando... as crianças saíram ganhando e as colegas percebem assim... O trabalho anterior

que era feito, até por mim mesma, agora como é feito (*sugerindo a fala de alguém*) *ah, ela pensou em tudo! Ela pensou nisso, naquilo... sabe assim... faz... vai fazendo link o trabalho? É isso o que eu não tinha! Às vezes ficava meio fragmentado, ficava assim, mas caramba eu estou trabalho, mas faltava aquilo lá, eu não fazia aquele link das coisas assim, agora consigo fazer isso. Então quando vê, o trabalho vai saindo, vai desenrolando e o aprendizado lógico que se torna outro. Fica mais rico, tanto pra mim que vou crítica em cima daquilo, se a coisa não deu tão certa eu deixo do jeito que está hoje, mas amanhã eu retomo, vou fazer de novo e se não for bom, vou fazer de outra forma, sabe assim, tentando aprimorar? Eu acho que estou sempre em busca de tentar aprimorar. Acho que é um ganho para mim como pessoa também, de saber respeitar o outro se ele não está compreendendo o que estou ensinando, sabe? Dando tempo para ele ir acompanhando, aprendendo. Saber que cada um tem o seu ritmo, o seu tempo também. Que a criança pequena também tem seus tempos seus ritmos, às vezes não atinjo a todos, então eu volto com aquele que ficou meio perdido, *esse atingiu isso, maravilhoso, aquele também atingiu e aquele nada!* Eu volto de outra forma, sabe? Para ver se eu levo todos juntos. Eu acho que é um ganho muito grande e a criança gosta de retornar aquilo.*

**P- como é que você fazia antes?**

CL- Não ficava retornando muito não! Só que agora com esse negócio de inclusão, dessas diferenças que existem na educação eu acho que é uma oportunidade da pessoa refletir como ser humano, de falar *eu estou ali na sala então tenho que fazer de tudo prá ver se consigo levar essa criança também.* E muitas vezes consegue, lógico que consegue! E o resultado fica bom e o professor fica também satisfeito com isso. Só que esse negócio que ela falou que não tem apoio na escola, é complicado, é difícil... essa valorização do professor.

**P. vocês estão falando do curso fazendo uma mediação, auxiliando na prática entre o aprendido no curso e o que vocês aplicam. Vamos ver o outro lado, o curso tem abertura para que as coisas lá da sua prática venham para ele?**

CL- Claro que sim, quando se está preocupada com o aprendizado da nossa criança não se está em busca de um aprendizado de um resultado? Nos trabalhos que fez na escola, como nós também, os trabalhos que fazemos com as crianças nós aplicamos aqui também, assim, numa atividade. Eu acho que tudo leva... (*exita*) daqui prá lá e traz de lá pra cá também.

TN- Por exemplo, eu cansei de trazer problemas de sala de aula para dialogar com professores, não só em roda de conversa em determinadas disciplinas como até mesmo fora da sala. *Professora está acontecendo assim, assim, assim, que sugestão... o que posso fazer? A criança não aprende.* Então assim, sempre houve uma troca de informações, de conhecimentos. Eu tive caso de alunos com sérias deficiências que professores chegavam a trazer material, *tem livro assim, tem tal coisa assim, dá uma olhada nisso.* Nunca tive problema com professor de repente eu ir falar alguma coisa da minha sala de aula seja problemas ou algum trabalho feito que eu não fosse recebida ou que ou que teve *cara feia.* Todas as vezes sempre fui muito bem recebida e sempre dali... é... lógico que nós só vamos comentar alguma coisa pertinente aquele assunto (*da aula no curso*) de acordo com o que está ali. As questões que eram levantadas sempre tem algum exemplo da sala de aula, daquele dia geralmente até que você pode expor como exemplo. As aceitações dos professores sempre foram boas, dali eles aproveitavam para tirar exemplos para as coisas da disciplina.

NR- é interessante que às vezes uma dúvida surgida de um colega ou se já tinha passado (*acontecimentos em sala de aula com as crianças*) ou você não estava passando... Já aconteceu de eu procurar o professor não em aula, mas fora da aula, e ele orientar como lidar, como fazer, porque as vezes a gente se vê assim perdida, né. Estar tudo sem solução, mas na hora que a gente está passando (*por isso*), eu não sei o que acham as meninas, mas a gente acha que é só com a gente! E não é, a gente tem que parar pensar, ver se troca idéias com as próprias colegas de grupo (*turma*). Eu levava os meus desabafos, as minhas dúvidas para as minhas colegas (de curso) elas auxiliavam, não precisa ser só na aula, trocas de experiências, isso é muito enriquecedor para a gente e acredito que para os professores também.

**P- e as relações com os colegas que não trabalham na área?**

TN- No começo do ano parecia que estávamos falando coisas de outro mundo! Tinha gente que achava, por exemplo, que... vou falar de mim, não vou citar nomes de colegas: *essa aí exagera muito, não é possível que seja assim na realidade, no dia a dia.* A gente percebia que tinha gente que não acreditava que fosse tão real, até que elas começaram a entrar (na área) e com o passar do tempo dava para se ver: *é mesmo você tinha razão em tal coisa; é verdade, lembra quando você comentou tal coisa? Hoje eu posso falar que é verdade.* Enquanto a pessoa não está ali vendo como é a prática do dia a dia é fácil falar, julgar: *incompetente da professora que não conseguiu ensinar... isso é exagero, a professora que está sem paciência.* Tudo isso é fato, a gente ouve muito de quem não está ali (na prática), mas só quando a pessoa está na prática para poder falar. Então, no começo do curso muitas não tinham experiência nenhuma de sala de aula, então coisas que para nós eram corriqueiras, para elas eram novidades. Eram bem diferentes os universos.

**P- Bem, há duas coisas no que vocês falaram, uma relacionada ao dia a dia nas aulas do curso, um outro momento em que vocês precisavam de orientação, quando costumavam falar com professor fora do horário de aula, no particular e conversar.**

TN- Exatamente.

**P- Tirar dúvidas, pedir sugestões, então, na primeira vocês traziam a sua experiência relacionada aos conteúdos e outra quando não havia essa relação direta. Vou voltar a perguntar, vocês tinham uma abertura na organização do curso para que a experiência de você fosse o ponto de partida?**

TN- Projeto de ciências, eu trouxe o meu projeto sobre o corpo humano para dentro da sala de aula do curso. A professora aceitou, tanto é que eu levei esse projeto para a educação infantil e ficou exposto durante três dias. Então assim, eu interfeiri na proposta dela que era montarmos pequenos projetos e levei uma experiência minha e não digo impus, mudei a organização que teve tal dimensão que saiu da sala de aula e foi para o pátio da faculdade. Então assim, abertura nós tínhamos, só que tinha que ter interesse dos alunos, então acredito que sim.

NR- eu também me recordo, não lembro qual a disciplina que eu trouxe também uns... gosto muito de trabalhar com sucata, eles adoram (as crianças), no dia em que eles fazem...saem assim que não podem nem tocar! Eles saem todos orgulhosos de verem os trabalhos que fizeram. Então, eu trouxe também, uns animais feitos com rolos de papel higiênico, lembro que eu trouxe, mas não lembro a aula que foi, mas tive essa abertura também de estar trazendo.

**P- as disciplinas que deram maior abertura vocês poderiam destacar?**

TN- A maioria das metodologias, praticamente todas, porque elas já vêm na prática, então elas tinham maior abertura. (pausa) qual mais? Com a professora de... é que não lembro a matéria, mas essa de laboratório de... a brinquedoteca que nós fizemos, nós fomos atrás, tivemos essa iniciativa de estar mexendo. Eu acredito que a própria EJA, quando eu entrei com a inclusão digital, trabalhando com as pessoas de terceira idade, que a gente vinha, dava... então é assim, foram situações em que nós... não digo que fazíamos, a organização da disciplina, mas fomos aceitas para poder fazer, as nossas idéias, as nossas sugestões foram aceitas. Não sei se já fazia parte do plano dos professores tal abertura, mas a gente tinha essa... principalmente essas... porque tudo era projeto, a gente leva, interfere, monta faz, então eu acredito que sim.

CL – E midiática também, teve coisas que a gente apresentou na escola e apresentamos aqui também. No trabalho do senhor também, algumas vezes a gente apresentou, acho que várias disciplinas deram essa abertura para isso sim.

**P- vocês falaram que fazem a relação dos conteúdos das disciplinas com a prática de vocês, quando vocês trazem a experiência esta é relacionada a fundamentos, onde não está bem fundamentado, onde vocês podem ampliar, indicando-se conceitos, isso é feito?**

TN- O TCC. Meu trabalho foi em cima de recursos midiáticos eu fiz tudo do que tinha feito por exemplo neste ano. Tanto é que a minha apresentação de fundo tinha materiais da feira cultural com os alunos, eu trouxe slides para apresentar na sala de aula várias vezes, boa parte do material usado em sala de aula com as crianças. Então, o que nós criávamos durante... então o professor respeita, você tem uma relação de igual para igual e ao mesmo tempo de respeito. O professor te respeita como aluno, sabe das suas necessidades, sabe do seu tempo de ônibus, do tempo de chuva, de principalmente de quem trabalha na área e de quem não trabalha também. Porque a pessoa, por exemplo, trabalhava em loja e não podia vir, porque era final de ano ou alguma data específica então não dava para chegar. Isso é legal, em outras escolas a gente vê o quê? Ah, não vai poder fazer prova, prova substitutiva, cobra isso, cobra aquilo, você não passa de uma simples cifra

NR- número!

TN- É, dinheiro, acabou! E não tem aquela coisa... eu não me esqueço, no segundo ano a minha avaliação, por exemplo, de filosofia, eu tenho uma grande dificuldade de associar nome e o que a pessoa fala. Por exemplo, Gravar nome de música com a banda eu não guardo isso, eu até sei o que se está falando, mas não venha me perguntar quem disse isso porque é difícil de guardar tudo, eu tirei zero vírgula oito! A professora não se conformava com isso, queria porque queria que eu fizesse outra prova, eu disse que não ia fazer porque ia tirar menos que isso, deixa esse zero vírgula oito porque está garantido. Porque eu realmente não sabia (ri) eu até sei tudo aquilo que se estava falando, se fosse uma coisa... é... dissertativa, se eu tivesse que argumentar alguma coisa ali, ia! Mas me perguntar quem falou aquela frase, se foi fulano ou sicrano eu não identificava a autoria e veja a preocupação da professora com o aluno, por ser um curso superior não tinha necessidade! O professor está ali ensinando, o aluno uma vez que é professor então já se pensa que ele tem de saber, que tem que ir atrás, então você veja esse carinho dos professores com a gente, isso motiva muito a gente vir a escola.

N- É muito humano aqui o curso, tanto como ela já havia dito de eles conhecerem a gente... até de você poder conversar com o professor. Saber um pouco da sua vida, saber um pouco da vida do professor, a troca... as vezes o professor fala muitas vezes, até a professora L. falava das práticas dela, nossa! Porque você imagina assim... 'tá numa posição superior, nunca passou por isso, você tem outra imagem... (às colegas) não sei se vocês vêem assim, mas... é demais! Eu gostei muito e eles respeitam o seu potencial, não é só a sala o grupo da sala, a sua capacidade...

TN- eles acreditam mais na gente que a gente mesmo (risos) porque isso de não passar a mão na cabeça e fazer a gente ir atrás, mesmo a gente não querendo e tem que ir, isso motiva mais.

NR- foi o que me motivou, então a instituição está de parabéns. No meu conceito é muito bom

CL- O professor S. no segundo e terceiro anos, ele trazia aquelas mensagens, lembram? Aquelas mensagens que fazem a pessoa refletir sobre a sua vida, sobre a sua prática, sobre tudo. Teve uma que falava de empurrar a vaca (risos) No sitio tinha uma vaca e todos viviam só de tirar leite daquela vaca (risos) e não saía daquilo aquela família e aí, de repente, de um

tempo passado, uma pessoa volta lá e tudo estava mudado no sítio tinha mais animais, tinha isso, tinha aquilo, tinha mudado a dinâmica. Ele chegou lá e reconheceu a família que era a mesma, assim, mas estava em outro momento, e aí perguntou o que tinha acontecido, disseram: ah, nós resolvemos empurrar a nossa vaquinha. Quer dizer esqueceram que só tinha a vaca, foram para outras alternativas na vida. As vezes a pessoa fala assim: vou desistir porque não está dando... as vezes uma mensagem que o professor traz para o aluno faz a pessoa não desistir. Uma vez ele trouxe a do sapo (risos) fervido e ele estava tão bravo na sala que perguntava: *como é vocês vão ficar aí ou vão sair pulando?* O sapo tem que sair pulando e não esperar ser fervido, isso ele quis cutucar os alunos falar vê se acorda, vê se vai para frente. Eu acho muito importante isso, do aluno sentir essas cutucadas, porque de repente, precisa mesmo.

TN- Na escola que eu trabalhava, eu não me conformava. A diretora da escola é minha amiga, a gente como pessoas nos damos muito bem, só que batia muito de frente, por causa de incompetências de outras pessoas ela foi obrigada a tomar determinadas decisões onde não se dava muito mais abertura para as pessoas. Então assim, *eu confio no seu trabalho, mas devido a outras coisas nós vamos ter que mudar.* Então chegou num ponto onde me incomodava muito. Por exemplo, a prova que o professor deveria montar, lá estava padrão, vinha do Paraná por causa do sistema Maxi de ensino, então assim, a prova que foi dada lá no Paraná estava sendo aplicada na minha sala de aula. Isso me incomodava muito, eu dizia *isso não dá certo, não pode...*

CL- e a regionalidade? É totalmente diferente!

TN – Mas tinha que ser! Isso foi me incomodando, me incomodando que eu acabei saindo por outros motivos. Eu acredito que nada acontece por acaso, tive um problema sério na família com doenças que tive que sair. Ao entrar na escola onde estou hoje... ela veio o quê? Reconhecer tudo aquilo que eu sempre falei! Então assim, aqui o aluno não conseguiu nota, vai ficar de recuperação, porém a recuperação é dada para o aluno desde o primeiro dia de aula como reforço...

NR- ... Isso é sério, isso é sério...

TN- ... você não espera o aluno tirar vermelha, um zero. Trabalhei em escola em 97 quando rasguei uma prova chorando porque o aluno tirou um e meio por que não sabia ou por quê... eu dei uma outra prova para o aluno tirar nota porque não podia ficar com vermelha! Então assim, até que ponto vale o seu trabalho, até que ponto... o professor está ali prá quê? Não tem finalidade nenhuma, ele está só para tomar conta de meia dúzia de aluno, prá quê?

NR- Isso aconteceu comigo também na escola particular que eu trabalhava. No final de ano, eu me lembro, eu tive que dar três provas para um menino... só faltei dar a resposta! Porque não tinha como! Ele tinha problemas, tinha passado por psicólogo, problemas familiares que acabaram afetando o comportamento dele e nossa! A diretora me chamou e falou assim: *não! Você não pode dar essa nota para esse aluno!* Eu falei: *mas já essa avaliação, essa, essa...* mostrei direitinho... *mas como vai ficar o conceito da escola lá fora?* Então é assim em escola particular... tem escola e escolas, não vamos generalizar, mas achei um absurdo.

TN- E essa onde estou hoje, ela se preocupa tanto com o nome dela que não deixa passar um aluno que não conseguiu aprender. Há casos de crianças com determinadas deficiências comprovadas por psicólogos e até mesmo médicos... é uma forma de trabalho, agora o professor ele não vai mudar a sua conduta, a sua rotina por causa daquilo ali. Então, hoje com o curso de pedagogia, você já tendo essa abertura, já tendo a sua mente mais aberta, confirmando aquilo que você acredita, aí você já fica contente porque vê que existem escolas que... é... que realmente respeitam você como professor, tem famílias que ainda respeitam realmente o professor... não digo como se fosse lei máxima, mas como alguém que estudou para estar ali, que sabe qual a melhor forma e não simplesmente como uma pessoa tomando conta de crianças que é o que acontece, muitas vezes, por aí.

**P- para agente estar finalizando eu gostaria que vocês falassem dessa nossa conversa aqui**

CL- foi muito valiosa pelo senhor trabalhar nesta instituição e ter essa coragem e essa vontade de saber o que se passou o que se está se passando e como o aluno se sente. Eu acho isso maravilhoso, saber o resultado dos alunos que estão saindo.

TN- Eu acho, completando o que ela está falando, que isso não pode ficar somente a nível da pesquisa do professor, eu acho que isso tinha que servir como *puxão de orelha* para os demais. Porque se os professores não tiverem acesso ao que os alunos pensam e outras instituições... porque se é publicado em uma revista, de repente, muita gente não vai ler, mas isso devia ser uma forma de chamar a atenção de outras pessoas. Porque a gente só consegue fazer as coisas se tiver eco para a nossa voz, porque enquanto estiver falando sozinho... não adianta nada. Eu tenho a minha visão que venho falando a mesma coisa já faz tempo, somente agora que estou conseguindo ver que o que falava não era em vão. É legal ver que tem alguém que se preocupa com essas dúvidas e tudo e querer passar isso para as demais pessoas. Devia sim ter mais isso porque incentiva grupos de pesquisas, reuniões, discussões...[falando como se fosse outro, algum colega reticente] *vale nota? Porque se não vale eu não vou me dar ao trabalho de participar de nada.* Isso tem que mudar, porque o professor não pode ficar se preocupando somente com *vai valer nota? Quanto vai valer?* Tem que mudar essa consciência dessas pessoas.

NR- acho muito pertinente e falar sobre a formação de professor é ir ao foco, digamos assim, é da formação de professores que vai levar para a prática, para a teoria. Precisa de uma formação de qualidade para pode estar aprendendo e passar para os alunos, acho que é uma recíproca.

**P- muito obrigado, agradeço a vocês a colaboração.**

## Entrevista coletiva 2

### Entrevista coletiva com estudantes-professoras AG, CR, TS

#### Gostaria que cada uma de vocês se apresentasse e falasse do seu ingresso no magistério.

AG- Sou A. aluna do curso de pedagogia do último ano da Faculdade Santa Izildinha, faz treze anos que leciono, iniciei minha carreira quando estava no segundo ano do magistério [nível médio] entrei como auxiliar a diretora pediu que eu fosse professora de turmas de faixa etária de quatro anos do Jardim II. Fiquei durante três anos, no ano seguinte com educação de jovens e adultos no MOVA. Depois entrei para um colégio maior que vai até a oitava série assumindo o ensino fundamental e também dei aula para alfabetização. Estou trabalhando em um outro colégio que vai até o ensino médio e cheguei a dar aula até a quarta série.

#### Privado?

AG- privado. Todas escolas privadas.

#### Você nunca trabalhou em escola pública?

AG. Nunca. O MOVA que eu trabalhava era pela Igreja Católica.

CR. Sou Cr, trabalho na área da educação há vinte anos, comecei a trabalhar em 1989 eu estava no segundo, terceiro ano do magistério. Comecei a trabalhar em um colégio que nem existe mais aqui em São Mateus, e eu assumi a sala de imediata. Eu fui registrada como auxiliar de ensino, mas eu assumi a sala, eram alunos de educação infantil. Alunos do Pré 1, naquele tempo, no ano seguinte fiquei com alunos do Pré 2 que hoje seria o primeiro ano. Trabalhei na educação infantil durante uns sete anos, depois fui trabalhar no ensino fundamental em outra escola, eu comecei o curso de pedagogia logo que terminei o magistério, porem não dei continuidade, fiz dois anos e parei. Depois fui trabalhar no ensino fundamental onde estou até hoje. Fiquei somente dando aula em um período e em outro fiquei como professora-coordenadora.

#### E hoje como você está?

CR \_ Até o ano passado eu estava dando aula no ensino fundamental em uma sala de quinto ano e este ano estou trabalhando de novo como coordenadora. Devo ter cara de coordenadora que o povo olha para mim e quer que eu faça isso (ri). De novo estou como coordenadora, não estou em sala de aula e nunca trabalhei no ensino público a não ser um ano em que fiz estágio no TOF. Eu estava muito cansada e fui fazer estágio no TOF que era para aprender a dinâmica da escola pública que até então eu não conhecia, só de ouvir falar, eu nunca tinha tido experiência. Trabalhei também em CEI conveniada, creche conveniada. E este ano estou como professora-coordenadora, já que não posso assinar como coordenadora porque ainda não terminei o curso. Estou no ensino fundamental de 1° até o 5° ano.

#### E você TS?

TS\_ Eu sou a TS, estou no quarto ano de pedagogia comecei em uma escola de fundo de quintal, onde eu era auxiliar para tudo mesmo. Depois de dois anos que estava nessa escola eu passei para uma salinha de Jardim I com crianças de três para quatro anos. Eu fui com essas crianças até o pré, na época a gente alfabetizava no pré. Quando eu estava no Jardim 2 com eles... aí a *dona* chegou passou prá gente que quem não estivesse estudando, no próximo ano não continuaria. Como eu gostaria de ficar, comecei a fazer faculdade. Fiquei um pouco chateada porque no outro ano só eu estava estudando, ela [a *dona*] manteve todos e depois de anos eu percebi que não dava mais para mim aquele ambiente. Apesar de estar lá há um tempo, de ter conseguido a experiência do que sou hoje, tanto profissional como pessoa, aprendi muito lá, mas estava deixando a desejar. Percebi assim, conforme eu comecei a faculdade eu tinha direito de um pouco mais. Criei coragem, no começo senti muito medo de sair de lá, de entrar em um emprego novo, de enfrentar pessoas novas, professores... assim... mais qualificados do que eu, fiquei com muito medo, mas fui enfrentar. Trabalhei seis meses em... como se fosse em uma creche, era de uma freira... também não gostei da metodologia de lá porque ela fazia algumas coisa que eu discordava que enquanto professora eu estava colaborando com aquilo como professora se algum dia a justiça *abaixasse por lá*, com certeza eu iria *rodar* também. Decidi sair de lá...

#### Mas era tão sério assim?

TS: Era... como posso dizer? Ela omitia informação aos pais. Por exemplo, a criança teve febre, ela não deixava a gente comunicar aos pais, ela medicava e na hora da saída ela não deixava falar com os pais! Vamos supor, o pai pegava a criança, chega em casa a criança está com febre, o pai dá outra medicação, e se a criança passa mal? Comecei a discordar de várias coisas, entendeu. Por exemplo, ela ganhava doação de panetões, quando a criança entrava lá... era uma, mas

era paga, se integral era incluído o café da manhã, o almoço, tudo... toda manhã era panetone com suco porque foi uma doação muito grande que ela ganhou... as crianças não agüentavam mais comer panetone! E ela insistia! Falava que tinha que comer panetone com suco, suco aguado e sem açúcar, enfim. Sai de lá entrei no TOF, o que veio a me acrescentar em várias áreas. Hoje estou em uma escola que gosto muito. Parece que depois de tanto tempo estudando comecei a subir um patamar diferente. Estou me sentindo muito realizada como profissional e é isso!

**Vocês são professoras e estão em um curso de formação de professores. Como é isso: ser e estar em um curso de formação de professores?**

CR: no início eu achei tudo muito estranho! Me sentia um peixe fora d'água porque a maioria da nossa sala não atuava na área da educação, então quando os professores faziam referência a alguma coisa, faziam como se nós nunca tivéssemos trabalhado com aquilo ou, por outras vezes, faziam como se todos conhecessem aquilo. Então, era muito complicado. Algumas pessoas da sala sabiam do que o professor estava falando e outras não. Nos dois casos eu achava muito estranho. E muita coisa que era falada parecia para mim que na prática era completamente diferente, eu imaginava... os professores falavam da teoria e eu pensava *meu deus, o que estou fazendo aqui?* No início, no primeiro ano, era exatamente assim. Nos primeiros seis meses eu me perguntava o tempo todo o que eu estava fazendo aqui porque eu me senti um peixe fora d'água. Eu achava que a teoria não tinha nenhuma ligação com a prática, acho que é um discurso que todo professor... que toda pessoa que já atua na área de educação que começa a fazer um curso para ser professor acho que ele tem muito isso, a teoria não tem nada a ver com a prática. Onde entra isso? Com o passar do tempo a gente vai descobrindo que tem tudo a ver. Um funciona com o outro [teoria/prática], nenhum dos dois funciona sozinho. Mas assim, algumas coisas ainda acho estranhas porque ainda fica muito no campo da teoria e não envolve com a prática. Então, acredito que as duas caminhem juntas, isoladamente não funciona.

**Mas você identifica no curso momentos em que a teoria não tem referencial nenhum com a prática.**

CR: eu identifico isso, há momentos em que é completamente teórico e nada de prático.

AG: antes de entrar aqui eu havia feito dois anos do curso de Letras. Parei por conta do nascimento do meu filho, fiz uma escolha: continuar trabalhando e ficar com ele ou estudar e como fazer para trabalhar? Foi quando eu decidi vir para cá e estudar pedagogia. Eu sempre quis ser professora de língua portuguesa. Com o passar do tempo... primeiro porque a lei cobrou a pedagogia porque o magistério não estava valendo mais, tinha um certo tempo para fazer a pedagogia. Então, quando eu entrei no primeiro ano eu vinha duas vezes por semana porque era adaptação, eu eliminara algumas disciplinas, então não tive muito contato com as meninas. Só que eu estava muito contente, sabia o que queria eu falava *poxa, estou fazendo pedagogia, adoro dar aula, é isso o que quero, só sei fazer isso, não sei fazer outra coisa, EUA adoro o que eu faço*. Conforme foram passando os anos, eu comecei a avaliar os professores, eu avalei sim os professores, não estou generalizando, mas existem alguns assuntos dos quais os professores colocam na sala que eu ouço e digo *sei disso*. Claro que tem o outro lado, daquela aluna que nunca deu aula, não sabe o que é uma sala de aula, não tem experiência, só que é assim, tem aquele lado do professor que além de colocar, falar algumas coisas que eu já tenho conhecimento, ele quer impor. Então, o que faço? Em trabalhos que fazemos, acabo colocando o que o professor quer e não realmente o que acredito.

**Esse tipo de relação foi durante os quatro anos...**

AG: Não. Do segundo para o terceiro ano começou. Hoje eu penso assim, quero me formar para ter o diploma. Eu sei o que é estar em uma sala de aula, eu sei como dar aulas, não estou sendo modesta, eu acredito muito na aprendizagem significativa, lidar com a criança... acho que é por isso que até escolhi o meu TCC, pelo fato da mulher, porque assim, a relação da mulher, tendo filho, dona de casa, essa relação acaba passando enquanto professor, eu tenho esse cuidado com os meus alunos: *olha está frio, olha o casaco, amarra o cadarço, joga o lixo...* eu tenho essa relação e, às vezes, os professores entram e começam a colocar certas coisas que não! Eu sei disso, tentamos falar de uma outra forma, às vezes complica para o lado do aluno...

**Vocês sentem isso também?**

CR: é mais ou menos o que senti...

AG: ...talvez por termos experiência, a gente já está há muito tempo na sala de aula...

CR: ...é mais ou menos o que a AG diz de em certos momentos se sentir fora daquilo... o que acho engraçado é que às vezes o professor, aquilo que a AG falou do professor impor, é que às vezes o professor coloca o que está dizendo como verdade absoluta e nós, eu penso assim, estamos trabalhando com seres humanos, não existe verdade absoluta, não

existe! Cada ser é um, é único, ele tem as suas experiências as suas relações, a sua família, a sua cultura. Não adianta querer para uma sala de vinte, trinta, quarenta [alunos] eu querer falar com todos a mesma língua, não vai dar certo, não vai. Então, acho que isso é o que frustra um pouco o professor que vem fazer um curso de formação de professores. Isso acaba frustrando de início, por isso é que falo que me sentia um peixe fora d'água. Porque a gente acaba percebendo que não é a verdade absoluta, não dá para falar daquele jeito com todo mundo, não dá para tratar todo mundo... não dá para todo mundo aprender igual. Não vou conseguir alfabetizar todo mundo igual, *ne?* Não é um método só, não é uma teoria só que vai fazer o meu aluno ser alfabetizado. Então, quando o professor coloca isso como a verdade absoluta para quem é professor ele acaba se frustrando e é aquilo mesmo: ou você joga o jogo do professor ou você bate muito de frente e cria muito atrito. Então, às vezes, não vale a pena e você recua um pouco.

Ag: uma situação que a gente tinha comentado na sala, principalmente, quando se fala em administração e supervisão, eu não estou relatando o professor, não é por conta disso, mas assim, por exemplo, falar da educação como ela está hoje em dia... é complicado a gente ficar discutindo o que nunca a gente vai chegar em um consenso, entendeu? Então eu falo: existe um sistema que é um círculo, pais, alunos e professor. Cada um tem a sua função para poder melhorar, mas assim, aí acontece de um falar assim: *mas o professor tem que ser assim, é culpa da diretora...* não. Então, eu acredito que é uma discussão sem fundamento, todo mundo tem culpa, mas nem todo mundo tem essa visão. Então, às vezes, é melhor se calar ao invés de falar coisas que vão ofender os colegas, como eu falo, falo mesmo na sala que a estabilidade faz com que o professor deixe de trabalhar na escola pública, se um dia eu entrar na escola pública, tomara que eu não fique assim! Então, as pessoas acabam se doendo por isso, [falam] *não é assim que funciona, não é assim*, a gente sabe que é, eu já vi, pelo menos o já vi, o que estudei... eu sei que é assim, a minha visão é essa. Eu quero me formar? Quero, mas porque quero o diploma, porque eu sei o que faço em sala de aula, eu sei lidar com cada um [alunos].

#### E você TS?

TS: para mim foi um tanto diferente das meninas, elas tinham o magistério eu não tinha passado por essa experiência. Quando entrei muitas para mim eram novas, foi de grande aprendizagem onde pude trabalhar diferente em sala de aula. Só que chegando agora ao quarto ano de pedagogia, fazendo minhas pesquisas para o meu TCC percebi que na nossa... no nosso percurso acadêmico se forma uma lacuna onde... tem coisas que não foram passadas, enfatizadas para a gente. Uma das coisas que eu acho que deveria ser mais enfatizada é o lúdico já que a gente trabalha com crianças...

AG: ... especialmente com a educação infantil.

TS: exatamente. Foram poucas as aulas, poucos os estudos, livros e autores que aprofundamos nessa parte. Eu acho que fica uma lacuna na nossa vida acadêmica.

AG: também, além do que a TS está falando a gente não pode esquecer que somos alunas e a gente deixou a desejar em alguns momentos. Isso é claro! Da mesma forma que somos professoras e em nossas salas temos alunos que tem comportamentos que nós não gostamos, nós fazemos as mesmas coisas com os nossos professores. Então é um pouquinho de peso para cada lado, mas eu esperava mais de verdade e... quatro anos são cansativos, eu fiz quatro anos de magistério e no último ano, eu estava assim... eu não via a hora e estou hoje sentindo a mesma coisa, não vejo a hora de acabar, quatro anos!

CR: a sensação que eu tenho é que o quarto ano é um ano perdido. Eu não sei se é só impressão minha, se é pelo cansaço, porque, como a AG falou, além de estar aqui a gente tem o trabalho, a família, tem a casa. É muito cansativo para a mulher além de tudo, por ser mulher e ter essa carga... é....

Ag: ... materna...

CR: ... materna e de toda a sociedade que cobra da gente em tempo integral... porque não adianta fugir disso porque é assim e eu tenho a sensação no quarto ano de que eu não sei o que vim fazer aqui. Sabe aquela sensação de *o que é que eu estou fazendo aqui, essa ano que eu não estou aprendendo nada?* É essa sensação porque acho que o cansaço já está tomando conta de todo mundo. E as lacunas que a TS fala eu acho que fica mesmo em alguns momentos porque, do mesmo jeito que eu me sentia perdida, fora d'água ou falava eu já sei isso, muita coisa eu aprendi e muita coisa nova, mudou a minha postura, mudou a minha visão, mudou muita coisa em mim. Não me arrependo em nenhum momento, às vezes, a gente fala e dá a impressão de que eu perdi o meu tempo, estou arrependida... em nenhum momento eu me arrependo. Aprendi muita coisa, mudou minha postura, minha postura profissional no meu ponto de vista ela foi lapidada, ela foi melhorada. E acho que por conta disso a gente fica esperando muita coisa e aí a gente tem a impressão que ficou uns buraquinhos no meio do caminho. Eu poderia ter mais isso e aquilo e isso aqui eu não preciso aprender porque não vou usar nunca! Algumas coisas durante o curso eu estudei como eu vou fazer isso aqui porque eu tenho que ter essa nota para poder concluir essa etapa porque eu nunca vou usar isso em lugar nenhum da minha vida! Eu não trabalho com isso, isso não serve para mim, ou algumas propostas que foram mal realizadas, mal estruturadas. Então, eu penso que um curdo de

formação de professores que já trabalha com professores ele tem que pensar um pouco melhor no conteúdo que ele vai dar porque às vezes para metade da sala são coisas novas, bacanas, elas acham que vão usar, mas para quem já trabalha na educação a um certo tempo sabe que aquilo é em vão, você nunca vai usar aquilo para nada. Então, fica um pouco complicado para a gente em relação a isso. Essas lacunas que a TS fala acho que é bem por aí, eu sinto assim, pelo menos.

**Você diria que um bom conhecimento é um conhecimento que eu possa aplicá-lo. Um bom conhecimento é um conhecimento que me dê formas de utilizá-lo?**

CR: eu acho que sim. De certa forma, não é que um bom conhecimento é só o que posso aplicar, mas, por exemplo...

AG: ... mas que enriqueça...

CR: é.

AG: que nos traga conhecimento e informação. Não que a gente precise só saber para...

CR: ... aplicar...

AG: ... para ser professor.

CR: isso!

AG: vou dar um exemplo simples. Vou falar do meu TCC porque estou encantada com ele. Então assim, eu fico feliz em escrever ele... escrevê-lo porque estou entendendo o processo da mulher, entendeu. Não é algo que vou carregar numa sala de aula e falar para os meus alunos, mas é o conhecimento que estou adquirindo e isso está me fazendo bem.

**Atende a você em alguma coisa.**

AG: Exatamente! Isso!

CR: Enriquece você como pessoa, como profissional, não que necessariamente eu tenha que aplicar que... que eu só tenho que aprender o que vou aplicar, mas muita coisa é completamente fora da realidade! Às vezes a gente começa a falar e se sente meio constrangida... não precisava aprender sobre acampamento, eu não vou fazer acampamento, não vou trabalhar com isso...

AG: ...acampamento a gente simplesmente liga e vai ter monitor e é ele que vai dar o aparato todo de como será. Eu vou estar somente para cuidar dos meus alunos

CR: foram seis meses que a gente pára para pensar... aquela aula foi perdida para mim, eu não vou trabalhar em um acampamento eu não preciso aprender a trabalhar em um acampamento, não é isso que vim buscar, não é isso que eu quero! Eu vim buscar uma formação. Eu me sinto melhor hoje profissionalmente, claro que aprendi muita coisa, mas algumas coisas acho que não vou aplicar nunca...

AG: e aí nesse decorrer, eu não sei das meninas, acabaram sendo feitos trabalhos muito malfeitos. Para quê isso vai me interessar? Ah, vamos fazer de qualquer jeito...

TS: sinceramente, para mim, Estatística foi um martírio, sinceramente. Foi uma das aulas em que pensei desistir, umas formulas absurdas, umas tabelas que a gente tinha que decorar...

AG: e sabe, eu sempre ouvi muito no magistério e faço cursos o colégio em que trabalho, todo semestre... todo fim de bimestre sempre vai um palestrante, dessa vez foi o Celso Antunes. Eu já tinha estudado sobre o Gardner no magistério. Eu também penso nisso, a criança tem a sua habilidade, a Estatística me fez criar um outro pânico na matemática. Eu não tenho habilidades com números, se eu somar um mais um está ótimo, agora fazer aqueles cálculos, nossa! Língua Portuguesa eu adoro, eu adoro Geografia porque entendo o processo...

TS: ... história já foi diferente, eu não gostava, não tinha tanta habilidade com essa matéria e a professora fez eu criar um gosto pela História. Foi diferente da estatística, sinceramente...

CR: eu sempre gostei da matemática, sempre gostei da área de exatas. A princípio o que queria ter feito era matemática, então não tive problemas com a estatísticas, eu entendo, como havia falado antes, quando terminei o magistério comecei a

fazer pedagogia. Fiz dois anos na Fundação Santo André, depois eu parei porque resolvi que eu ia casar, devia estar doida nesse dia (risos)! Aí parei, na ocasião também fiz Estatística, só que a estatística era mais voltada para o que a gente precisava em sala de aula. A professora trabalhava com a gente fazendo cálculos estatísticos ensinando tabelas, ensinado gráficos com o que a gente tinha de material no momento. Nosso material não era o material humano, a sala de aula, não eram os alunos? Então a gente fazia cálculos estatísticos de uma sala de aula. O que a gente precisava saber? A quantidade de alunos, meninos, meninas, renda, isso, aquilo, e agente foi trabalhando nesse sentido. Então foi muito mais proveitoso do que a Estatística que a gente teve aqui, porque foi muito técnica, teórica, e a gente não aprendeu como aplicar esses cálculos estatísticos no nosso dia a dia. Com as meninas que não tem muita habilidade com a matemática a gente precisa aprender mais ou menos onde é que a gente vai usar aquilo. Acho que por isso que fica mais difícil, então, eu não tive problemas com a Estatística porque já...

**Quando vocês falam, o referencial é a atuação de vocês. O que vocês consideram mais relevante nas atividades que realizam com as crianças em sala de aula?**

TS: para mim, hoje em dia, aquilo que estou dando para a criança é significativo para ela? É da realidade dela, do cotidiano dela? Para mim hoje em dia é isso, entendeu? Não adianta eu pintar castelos se as crianças não sabem o que é um castelo. Hoje em dia para mim é se aquilo é significativo para a criança naquele momento, entendeu?

CR: eu acho que isso da aprendizagem significativa é uma das coisas que me fez mudar de postura, mesmo porque eu trabalho em uma escola particular e acho que a maior parte da minha vida eu trabalhei em uma escola particular e a escola particular tem uma visão muito diferente da visão da escola pública. Então, essa questão de ter significado para a criança é uma coisa que hoje a gente tenta aplicar. Eu tento aplicar em tempo integral.

TS: apesar de que o sistema apostilado foge disso...

CR: ... foge muito.

AG: é conflitante para o professor porque se ele essa visão daquilo que é significativo para a criança é complicado para o professor. Ele tem que cumprir um conteúdo, um planejamento...

TS:...isso!

AG:... para o aluno. O que eu faço? Eu tento esmiuçar o melhor que posso para os meus alunos para eles entenderem. Vou dar um exemplo simples de 5º ano. Estávamos falando sobre a China, é um texto da apostila do próprio sistema, é um texto imenso e têm certas partes que eles [crianças] não entendem. Vou conversando com eles, vou explicando, peço que tragam algumas coisas para que faça sentido para eles. Ao final faço um quadro sinótico, resumo o que agente aprendeu. Falo para eles que a gente precisa aprender a organizar as idéias. Se eles organizarem as idéias, eles não esquecem o processo dessa história da China. E depois ainda vou fazendo desenhos com setas indicando para eles e eles acabam fazendo esse desenho no caderno e aí sim que eles não esquecem. Quando vejo que eles acertaram? Na prova. Quando eu aplico a prova e dou avaliação de desempenho falo *poxa! Eles conseguiram e eles entenderam bem e a nota está aqui, sem esforço nenhum!* Ao contrário de professoras que se descabelam: *porque eles não sabem, porque...* Lógico que eles não sabem! Por que só copiam da lousa! Lógico porque eles vão ter que preencher as apostilas! Cópia da lousa, faz a leitura, faz... Vamos para a próxima! Não é assim. Acho que tem que ter um tempo para a criança, mostrar para ela o que está acontecendo o que é, mostrar vídeos, imagens, nossa! Trabalhar sistemas, o corpo humano, é muito lindo você colocar um cartaz e explicar para a criança quantas vezes for necessário pra eles entenderem. Ontem eu estava felicíssima os meus alunos de 3º ano, segundo ano, eu apliquei divisão com eles, só que agora estou ampliando o resultado com máxima de dez. então, por exemplo, 63 dividido por 2, eles entenderam o processo! Imagine crianças de oito anos sabendo dividir já dessa forma. Nossa, eu fiquei encantada! Falei parabéns e eu valorizo muito, estímulo muito e é isso que falta em alguns professores, aí sim tem um significado: fazer a diferença e não rotular.

CR: eu acho que quando ela fala que tem um significado, eu acho que uma das coisas que mais me enriqueceu como profissional, que aprendi e aplico é o fato de respeitar que cada criança tem uma maneira de aprender. Isso é uma coisa que eu achava que não existia de certa forma. Por mais que a gente fosse mudando de estratégia no decorrer do ano, das atividades, eu acho que no meu caso eu não respeitava muito isso na criança. Eu aprendi que realmente cada criança tem uma maneira de aprender, se for significativo ele vai aprender muito melhor. Então, essa questão de aplicar vários métodos, várias estratégias...

AG: para atingir a todos...

CR: ...é, e não rotular o aluno, *porque ele é indisciplinado, ele não aprende porque ele dá problemas...* aí no ano seguinte ele pára nas nossas mãos e a gente fala: *nossa! Como é que está esse aluno!* Ele está bem! *Mas ele era assim comigo, o caderno era horrível...* não! Ele não é assim, agora ele não é assim! Talvez ele passou por alguma fase, não conseguiu se adaptar bem, mas ele está muito bem. E outra coisa, eu aprendo muito com o meu filho. Porque é assim, ele veio de uma escola bilíngüe e quando saiu do colégio... em todas escolas daqui optei pelo Satélite, até pela própria proposta porque ele veio de uma escola construtivista e eu respeitei muito porque ele poderia ter ido comigo para a escola em que trabalho que é uma escola extremamente tradicional. Então, eu respeito muito isso, então é assim, quando estou com os meus alunos de uma maneira completamente diferente com ele estou lidando de outra forma. Então, eu também tenho que saber separar isso, eu poderia estressar e *arre! não é assim!* Eu separo meus alunos, vejo cada um de uma forma como vejo meu filho de outra maneira, de outro tipo de aprendizado, de uma proposta construtivista.

**Vocês falaram um pouco na atuação do professor. Eu queria saber de vocês que saberes são importantes para essa atuação? Para ser professor, para exercer a profissão, que saberes são importantes?**

AG: não ser um "dador" de aulas!

**O que é isso?**

AG: aquele que entra, dá a sua aula e vai embora. Não ser este. Não desvincular... claro que antigamente a escola era muito diferente, antigamente os alunos iam para a sala eles tinham informação ou conhecimento, dependia de cada aluno e o professor não se vinculava a essa educação. Hoje em dia a educação foi passada para o professor. Qual? Disciplina, comportamento, responsabilidade, autonomia, que nós professores temos agora que passar para esse aluno. Mas existe nós enquanto professores de hoje em dia, a gente não consegue se desvincular, eu não consigo! Não consigo falar para ele [o aluno] jogou papel no chão... deixo não, recolhe, vai jogar no lixo. O professor ele vai ter que permanecer nesse vínculo da educação familiar e escolar, tem que permanecer e fazer porque gosta, porque tem prazer, porque quer ver o aluno crescer, amadurecer, e fazer a diferença. Futuramente você vai ver o aluno e falar *poxa, ela está na faculdade! Olha como ele está bem, ele era desse jeito, agora está assim, que bom!*

TS: Se não você finge que dá aula e o aluno finge que aprende!

AG: Exatamente!

TS: é complicada essa situação porque teve várias vezes que eu cheguei em casa com problemas do meu aluno e meu marido falar: *você é professora, não é psicóloga...* e eu: *você não está entendendo, você não está lá junto com ele no dia, você não está entendendo!* Às vezes a gente tem que ser psicóloga, tem que ser...

AG: ...fono...

TS: ... tudo...

CR:... terapeuta...

TS: ... a gente só não pode dar uns tapas! (risos)

**Vontade tem?**

TS: às vezes a mão coça! (risos)

**Você CR não concorda muito com isso**

CR: não professor, mas eu acho que eu aprendi aqui [no curso] talvez uma coisa diferente de todo mundo. Aprendi que para ser professor você não tem que querer somente ser diferente de como a mãe, você tem que ter conhecimento, ter algumas coisas a mais. Eu preciso saber sobre teorias, sobre métodos, sobre avaliação, sobre o desenvolvimento da criança, eu preciso sobre tudo isso também. Porque, às vezes, eu paro para pensar e converso com outros professores e, às vezes, a conversa é essa: *ah, eu me sinto tal coisa, falo tal coisa, eu cuido assim, eu cuido assado.* É tudo isso também, porque também faço tudo isso, é uma coisa que a gente faz, é da nossa prática, é do nosso dia a dia. Às vezes eu preciso saber um pouco mais, eu preciso me informar mais, eu preciso ler mais, eu preciso estudar mais sobre aquilo para eu saber como é que eu vou atingir alguma coisa com o meu aluno. Porque a minha função é... eu sou professora, eu não sou mãe, eu não sou a psicóloga! [tentativas de interrupção pela AG] Eu sou a professora, então ele [o aluno] está lá com... para um determinado fim e a gente acaba, às vezes, se esquecendo um pouco disso e se apegando. Não é que eu seja contra tudo isso, às vezes a gente acaba se esquecendo que a nossa função é a função de ensinar, não no sentido de que eu vá

transmitir *todo o meu conhecimento*, isso não existe mais, isso não existe mais! A gente vai construir juntos, mas a minha função é mediar isso, a minha função é falar, é mostrar, é indicar, qual é o caminho para isso, por que é de qualquer jeito? Como é que é isso? Eu vou aprender o quê? Eu vou para a escola eu vou aprender o quê? É para isso que eles estão lá. Então, às vezes, a gente esquece um *pouco* disso daí, da nossa função de verdade, porque nos foram atribuídas várias outras funções!

TS: Quando a CR fala dessa parte teórica, metodológica, é importante a gente saber por que quando a gente chama um pai para conversar e ele fala: *eu não sei o que fazer com o meu filho. Eu não sei onde estou errando*. Se a gente tem um embasamento teórico vai procurar da melhor maneira mediar aquilo, mas assim... diferente talvez por ter menos experiência que a CR eu já não consigo, vamos supor, ser somente professora entre aspas, entendeu?

AG: não tem como desvincular...

CR: não tem como desvincular...

AG: também... talvez eu até tenha passado de um jeito errado. Não é que eu seja somente a mãe na sala de aula, não é isso de jeito nenhum! Mas a gente sabe que existe professor que simplesmente chega para dar aula e não importa a idade! Não existe um afeto, não é pegar no colo, não é isso! Estou dizendo assim, é um conjunto de coisas não é só dar informação, passar informação que não é conhecimento, que é diferente de formação de conhecimento, são coisas diferentes. Ou simplesmente falar vou abraçar todo mundo, ficar de braços dados porque assim eles vão aprender! Não é, é um pouquinho de cada...

CR: de cada coisa...

AG: então, o professor tem que saber mesclar esses dois [afeto e conhecimento] para poder dar certo. Mas a gente sabe que existem aqueles que só querem dar aula! E não é a nossa função só essa, sem envolvimento.

CR: eu não sei, acho porque não penso que ser professor seja dom! Isso não existe para mim. Não é dom, é uma profissão. É uma profissão e eu tenho que desempenhar o meu papel, eu tenho um papel, eu acho que sou meia...

AG: mas...

CR:... eu acho que sou meio contraditória em relação as outras pessoas porque eu não acredito que tenha um dom, eu não tenho dom nenhum! Porque eu entrei na área da educação por um acaso! Aí eu me envolvi, eu gostei, eu me apaixonei! Eu também cuido, eu também dou beijo, também dou abraço! Claro! Também me envolvo como todo mundo sou ser humano, mas é a minha profissão, **tenho uma função, tenho um papel! Um papel social para isso!** Então, eu tenho que desenvolver o meu papel também. Eu entendo quando você fala assim *eu passei uma impressão errada não é só isso*. Eu sei disso, eu sei que não é só isso. Eu sei que você não é só carinho, só mãe, você é isso também! Você cuida, eu cuido também, mas a gente tem que pensar que a gente tem um papel e que precisa saber desempenhar esse papel. Isso é o que penso hoje, que não posso parar porque, na verdade, quando disse que mudei a minha postura, **eu refleti que não sabia muita coisa! Eu achava que eu sabia!** Eu achava que estava dando a melhor aula do mundo, eu achava que eu era *bacana!*

AG: mas é um amadurecimento, experiência ajuda!

CR: A gente amadurece, *ôpa*, não é bem por aí! Eu nunca maltratei meus alunos, nunca achei... até mesmo de rotular, eu conheço um monte de professor que rotula, que fala *o problema é do professor do ano passado que não ensinou!* Não, o problema é meu, ele é aluno meu nesse ano! O professor que passou, passou! Eu tenho que fazer com o meu aluno nesse ano, ele é meu! Essas coisas, então, que muitos professores acham que não é responsabilidade deles...

AG: mas no fato da identidade mesma do professor o que deveria voltar é o magistério. Porque assim, de repente, as mulheres na sociedade decidem fazer pedagogia porque, simplesmente, é um curso para mulheres, é raro se ver um homem. Primeiro fato. Então assim, acaba se envolvendo e acaba entrando na educação por entrar! Se tivesse feito um magistério saberia muito bem o que é. Realmente dar aula, fazer uma regência, participar ativamente de muita coisa, foi onde me enriqueceu muito o magistério. Eu tenho colegas, amigas até hoje que se formaram no magistério comigo, entraram para dar aula em uma escola pequena, desistiram e se formaram em Ciências contábeis na Fundação Santo André. *Pelo amor de Deus AG, não quero mais ver esse negócio! Não vou cuspir para cima, mas eu não quero mais!* E não é de uma professora, estou falando de três, quatro! Então assim, o magistério dá aquela base, *eu sei como dar aula, o que é uma escola, eu não quero mais!* Então, entra na Pedagogia e não sabe se é isso que quer, mas está fazendo porque é um curso superior! E aí, é a hora em que a classe dos professores acaba ficando desacreditada, todo mundo tem uma visão indiferenciada de professor, porque nenhum professor presta, é muito complicado! Então, o magistério deveria voltar sim e

todo mundo que tem vontade de ser professor fazer o magistério e é ali que vai encarar *eu não quero, não vou fazer porque não gosto!* É no magistério que se identifica, vou fazer porque eu gosto, continua, permanece e vai.

**Você pensa que fazendo o curso de pedagogia as pessoas não conseguem ter esse discernimento?**

AG: Não, não têm. Dá para perceber na sala de aula [do curso]. Vamos nos formar agora em junho e dá para perceber nitidamente que ainda têm alunas que não sabem o que é uma sala de aula, primeira coisa, como dar aulas, como aplicar, como fazer planos e outras que estão ali, realmente, porque é um curso superior, não que vai seguir a carreira, é nitido isso, dá para perceber bem. A gente percebe até pelas atitudes em trabalhos, em alguns comportamentos.

**Pelo que você falou AG, não sei se estou compreendendo corretamente, você está fazendo um contraponto entre a formação do professor no ensino médio e a formação no curso de Pedagogia. Pelo o que você disse, a formação no ensino médio preparava de uma maneira mais adequada para entrar em uma sala de aula e que a formação no curso de Pedagogia isso acaba não ocorrendo.**

AG: é... estou dizendo porque até... quando fiz dois anos no curso de Letras eu já dava aulas. O pessoal de Letras, porque tinham homens também, a professora de Didática entrava na sala e ninguém sabia o que era plano de aula, apesar de ser uma área completamente diferente da Pedagogia, até as próprias disciplinas que estão inclusas no curso. Mas assim, ninguém sabia do que se tratava, da mesma forma, no primeiro e segundo anos, aconteceu isso aqui na Pedagogia. Professora de Didática entrava: *ah! O que é plano? Como é que faz o plano?* Ai tem que passar certinho, objetivos e tal, e tal. Claro! Que é para o aluno ter o conhecimento, mas será que todo mundo vai carregar, que todo mundo vai entrar na educação? Quer dizer, vai entrar porque vai ser outro meio. Vai acabar entrando sim e quantos professores que se formam em outro curso e dão aulas? Tenho exemplo simples, a minha cunhada fez Farmácia, ela pagava faculdade e dava aula de química e física na escola pública. Ela contava para mim que contava nos dedos a tabuada para nenhum aluno ver! Não é que ela não tenha conhecimento, na farmácia ela é muito boa, faz exame de todo mundo, a área dela é patológica, mas assim, será que ela fez a diferença quando dava aulas de física e química? Não era a área dela.

**Você está tocando em outro problema que é a formação dos professores porque química e física não se encontra muitas vezes professores.**

AG: na pedagogia a gente também consegue visualizar assim. Alguns alunos e alunas que a gente olha e fala *ah! Não sei se gostaria que fosse professor do meu filho...*

**E quando você iniciou a carreira, você acha que algum professor poderia pensar isso de você?**

AG: O senhor quer a verdade? Eu tenho colega de trabalho que fala para mim *eu não vejo a hora de meu filho ficar com você.* Isso eu falo sem mentira nenhuma, acho que é o meu jeito de lidar em sala de aula. Sabe assim, eu consigo diferenciar meus alunos, eu consigo aplicar o conteúdo, se tiver que cobrar eu cobro, se tiver que brincar, se tiver que me jogar no chão eu me jogo junto com eles! Assim muitas falaram isso para mim, eu já dei aula para filho de professores e nunca tive problemas, porque existe aquela relação, eu estou com o filho dela, como vai ser... e assim, claro que eu enriqueci! Eu amadureci muito desde quando entrei, quando fui dar aula no Jardim II, eu estava no segundo ano do magistério, eu sabia pouca coisa, mas assim, eu sempre fui atrás de aprender para descobrir e me ajudar. Se um pai me questionasse **eu estava ali com a resposta pronta** porque o meu pensamento vai sempre muito além, quando eu vou fazer alguma coisa eu penso o que pode acontecer. Eu vou prever, aí vou atrás da informação para estar com ela pronta para poder falar.

**O que você está falando para nós é que você está situando aquele que vai iniciar ou está iniciando na carreira. Parte da sua turma e de outras entraram no curso de Pedagogia para ter o acesso à carreira docente...**

AG: ... certo.

**A minha questão vem no sentido da gente pensar se em um curso de formação se consegue definir quem vai ser bom ou mal professor.**

CR: eu não acredito.

AG:... é... é... eu vou dizer...

CR: eu não acredito.

**Você não acredita CR?**

CR: eu não acredito.

AG: não pela própria atitude de alguns professores.

CR: eu não acredito que dê para definir em curso quem vai ser bom ou que a gente possa olhar e falar *esse vai ser "bacana" e esse não vai ser*. Acho que acrescenta muito, eu não sei se só quem fez magistério que está preparado para enfrentar, não sei. Às vezes a gente se depara com outras situações e vê que a pessoa supera, né?

### A TS não fez magistério...

TS: ... Quando eu comecei a faculdade de pedagogia, a minha idéia, não sei se vou conseguir um dia, é fazer Educação Física. Queria muito fazer educação física, agora, no quarto ano, desde o TOF... Conheci por várias professoras, diretoras, coordenadoras, chegam e falam assim: *sabe no que você deveria investir? Em contação de histórias, você é muito boa contando histórias*. Então, já está indo para outro caminho, diferente da Educação Física. No meu caso, é... Meu sonho... A minha habilidade, talvez, em sala de aula, não era aquilo, eu não seja tão boa em educação física quanto contando histórias.

### O curso então acabou servindo para você...

CR: ... Abre outros horizontes, abre outras portas. Então, não dá para a gente generalizar e dizer se vai ser bom ou ruim. Acho que depende da pessoa, enquanto ser humano mesmo, do que ela leva para si. Abriu as portas *eu vou entrar e percorres esse caminho ou vou fechar todas elas? Eu vou me formar de verdade em outras coisas, vou desenvolver outras habilidades, fazer outras coisas ou paro por aqui?* Porque tem aquele que pára.

Você falando isso CR, você traz uma grande experiência como a AG. A TS também traz uma bela experiência, veja bem, as coisas que vocês falaram lá da prática que têm a ver com o curso, em que momentos o conhecimento que vocês trazem da prática em salas de aulas é levado em conta nas aulas do curso? Vocês têm espaços para apresentar a experiência de vocês, essa vivência, esse conhecimento que vocês trazem lá do *chão da sala de aula?*

TS: Nem sempre.

AG: Com alguns professores.

CR: Nas aulas de metodologia nós pudemos trazer isso. Nas aulas de Didática, em outros momentos, acredito que não. É muito difícil porque é um professor lidando com outro professor. Então, é aí que gera um conflito, que choca porque eu lido de uma forma você de outra, então aí é que choca. Acho que seja uma via de mão dupla. Eu tenho que levar o que aprendi aqui para a sala de aula e a minha experiência de sala de aula, eu acredito nisso, também conta com o que estou fazendo aqui. Eu posso trazer a minha experiência a minha vivência em sala de aula também para os meus colegas, também para discutir como professor. Até para eu enriquecer a minha aprendizagem. Se o que faço é legal, bacana, ou se não é. Então, em muitos momentos a gente até pôde fazer isso, mas em outros não.

TS: Quando a CR fala que se choca, não tem muito tempo, eu relatando a algo que ouvi durante algum tempo no TOF, foram quase dois anos, estando ali no meio dos professores que estão... há tanto tempo... se ouve muita coisa e sempre me ensinaram assim falar é prata, ouvir é ouro. Então, eu ouvia muita coisa, em dado momento eu citei algo que ouvi, aí uma menina falou *como você está falando se nem na área você não está?* Eu percebi que choca também, às vezes, a minha experiência com a experiência dela. É complicado em sala de aula com as outras alunas também.

AG: voltando a falar de professores, nós como professoras e alunas, é nesse momento que dá para perceber quando o professor da faculdade vê o aluno e **ele acaba tendo um pré conceito de quem somos!** Porque ele não nos conhece enquanto professores em sala de aula, ele nos conhece como alunas. Então, quando a gente apresenta um trabalho **ele não avalia** e começa a colocar certas coisas que a gente acaba sabendo, mas ainda assim, ele já tem uma visão, eu já passei por isso, de que essa não sabe de nada ou então começa a colocar coisas em cima do trabalho para, realmente, ou deixar a pessoa constrangida que está apresentando o trabalho ou para se sentir superior mesmo! É bem complicado, é bem complicado. Vou dar um exemplo de quando a gente apresentou um trabalho que foi sobre leis e o nosso era falar de educação de distância. Nós havíamos conversado com o professor D. sobre o que era educação à distância, pesquisamos na internet e no final colocamos um parecer que não foi aceito pela professora, ela desconsiderou o nosso trabalho e ainda "falou um monte"! Ela falou que educação à distância não era aquilo, mas nos baseamos na lei! Que na educação à distância o aluno teria um tempo maior, que ele vai chegar do serviço. Também é isso, de repente, a pessoa aceitou a educação à distância pelo simples fato de que ele pelo percurso que tem até a casa dele é mais fácil ir para casa e tentar estudar em casa, apesar de que a gente não sabe se ele vai estudar ou não. Isso aí cabe a cada um. Mas desconsiderar é complicado... e aí acaba colocando o grupo e algumas do grupo *essa daí...*

CR: ... em constrangimento.

Isso foi comum nesses quatro anos?

AG: foi!

CR: acho que para algumas pessoas mais que para outras.

**Vocês definiriam os professores do curso de pedagogia de uma maneira assemelhada?**

AG: não, não.

CR: não...

TS: de jeito nenhum!

**Porque no primeiro ano, isso eu conversava com a professora L. que, às vezes a professora dá a aula em um sentido, vai outro professor, eu, por exemplo, e falo com outro enfoque e um aluno fica até revoltado porque os professores não pensam do mesmo modo...**

CR: que pensam igualmente...

AG: mesmo porque as disciplinas são diferentes. Tem coisas que dá para encaixar uma na outra, tem...

**Controvérsias?**

AG: exatamente, isso mesmo.

**Pelo que vocês estão falando o professor de pedagogia não se enquadra em um perfil único a todos os professores. O curso seria encaminhado por professores que, às vezes, abrem espaços para que vocês tragam experiências da prática, outros professores não; um que considera o que fizeram, dialoga, outros que desconsideram, um que é prescritivo como vocês disseram *é assim que tem que dar aula...***

AG: Acabou!

TS: Isso quando ele não entra em contradição lá na frente com ele mesmo! Fala uma coisa em uma aula e em outra diz outra coisa! Uma professora, que não vou citar o nome, disse *eu não conto o meu aluno!* Em outro momento, uma aluna falou: *eu perdi um aluno em um passeio!*

*Aí a professor falou ah, mas se fosse eu contaria, um, dois, três!*

AG: mesmo na fila com eles sabendo que não estou contando, estou de olho!

TS: é complicado! (risos)

AG: é difícil professor!

**O que você está falando é que a informação é dada no imediato dependendo do que se está vivendo, fala uma coisa depois outra.**

(risos)

**Vocês falaram do trabalho de vocês. O que dificulta o trabalho de vocês?**

CR: em relação à formação?

**Ao trabalho mesmo, aquela coisa do dia a dia.**

CR: eu acho que é a sobrecarga. Eu trabalho em uma escola particular, acho que é a sobrecarga que ela joga sobre o professor. O acúmulo de várias coisas que a escola particular joga sobre o professor. Quando é uma escola voltada muito para o tradicional, como é o caso da minha também, o professor fica um tanto quanto... tem de seguir aquilo, tem que terminar, prazo para isso, para aquilo,...

**É por isso que durante as aulas do curso vocês ficam recortando, pintando...**

CR: Isso! Porque não tem outro tempo para fazer.

AG: E isso é erradíssimo porque quem tem que fazer é a criança!

CR: e o sistema apostilado que é uma coisa que eu pretendo um dia estudar... o sistema apostilado, os sistemas didáticos que foram implantados nos últimos anos, atrapancam muito o trabalho do professor.

**Você diz sistema como o Anglo?<sup>47</sup>**

CR: Anglo, Positivo, que vêm pronto e atrapancam o trabalho do professor. A AG relata que na aula dela de Geografia ou História, não me recordo, está falando sobre a China e o texto é imenso. No sistema que trabalho os textos de Geografia e História, os textos são minúsculos! Você tem que ficar caçando o assunto porque ele **entra no assunto do nada e sai do menos ainda!** Então, se você não busca o antes, o durante e o depois do assunto o seu aluno não entende nada. Isso acaba atrapalhando o trabalho do professor.

**Mas me diga uma coisa, aí no caso, há uma orientação de que o professor deva complementar a apostila?**

CR: É a apostila que deve ser usada. O professor que tenha bom senso e dependendo da orientação que é dada em cada escola, o professor vai atrás. Caso contrário, você dá apenas o que está na apostila e ponto final! Se você der somente o que está na apostila o aluno não aprende nada, se tiver responsabilidade, compromisso com o que está fazendo, você quer buscar outra coisa. Para mim o que atrapalha muito o trabalho é a sobrecarga, toda essa responsabilidade de ter que ser mãe, ser médica, ser... Oftalmologista! (risos) Tudo! Porque a gente tem que ser tudo!

AG: Isso!

TS: E tem "um pequeno detalhe" que são as mães... Tem umas mães... Sinceramente... Na minha sala têm uns três que a coordenadora chegou para mim e disse *é cristal! É cristal, toma todo o cuidado do mundo!* Tem uma aluna, pequenininha que tenho até certo receio de chamar a atenção dela! Eu coloco os "cristais" em uma mesa só, ainda ontem foi falado em uma reunião pedagógica sobre indisciplina. A dona [a mantenedora] estava falando de indisciplina, sobre isso, sobre aquilo, falei será que não tem um livro sobre os "cristais"? Ela: o quê? Sobre os alunos cristais, comecei a falar que são aqueles "intocáveis", ninguém pode chegar perto, é aquela coisa!

AG: A diretora não quer perder alunos, se perder a culpa vai ser sua.

TS: O pior é quando a criança, a mãe da criança é professora, não no mesmo ambiente, são as piores. Sinceramente... Eu dou aula para a filha da dona, se fosse um dos cristais eu estaria perdida! eu tento "pintar o sete, planta bananeira", nunca está bom, nunca... Quando a CR fala de sistema apostilado, eu comecei este ano, quando peguei as apostila do grupo quatro para crianças de três a quatro anos, estava lá Claude Monet. Falei gente, eles vão aprender sobre Claude Monet! Como eles vão aprender sobre isso? Junto vem o material de apoio ao professor, eu pesquisei, eu e outra professora, entramos na internet, mas eu falei tanto sobre Monet, fizemos caricaturas, piquenique, porque tem uma obra de Claude Monet que temo piquenique...

AG: ... Tem o Lanche e o Piquenique...

TS: fizemos o piquenique, aquela festa... Foi muito produtivo, os pais falaram que foi uma das melhores aulas. [as crianças] Eles falavam  *você sabe quem foi Claude Monet?* E começavam a falar tudo para os pais! Mas, às vezes, essa parte das mães, pesa, e como você [AG] o coordenador não quer perder...

CR: ... o diretor...

**O que você está falando também TS é que o professor recebe um material e não recebe preparação adequada para lidar com ele.**

CR: alguns sistemas promovem um encontro de atualização. No sistema em que trabalho chama encontro de atualização e eu percebo que de tanto os professores reclamarem eles voltaram mais o olhar para fazer o professor entender como funciona a apostila. Alguns anos atrás, os encontros eram sobre coisas que não tinham significado para nós. A gente não entendia o que estávamos fazendo ali, hoje em alguns encontros a proposta é "vamos ensinar a trabalhar com a apostila". Eu trabalho com um sistema em que as crianças do terceiro ano, seria antiga segunda série, tem uma apostila de números

<sup>47</sup> O sistema Anglo é adotado na Escola Santa Izildinha da qual surgiu a Faculdade Santa Izildinha.

inteiros negativos, eles aprendem o que é menos um, menos dois, as crianças com oito anos de idade, então o professor não sabia trabalhar com isso porque não temos formação em matemática. Então, o professor teve que aprender a lidar com isso, a trabalhar com isso. Hoje o olhar é um pouquinho mais voltado, mas ainda não prepara o professor a trabalhar com o próprio sistema.

**No trabalho de vocês há certa determinação do que vocês devem fazer, começa pela própria adoção do material, as relações ficam muito bem definidas, por exemplo, que vocês devem ter com as crianças, com os pais, com o que a TS chamou de “cristais”, tem que tomar um grande cuidado, porque os pais tem um grau de exigência até absurda, até de incompreensão com a própria infância...**

TS: de incompreensão, exatamente. Às vezes paro e penso: *meu Deus será que os pais pensam que eu só tenho eles na sala de aula?* E outra, criança briga, criança cai, claro que eu tomo todo cuidado possível, mas muitas vezes nem é nesse aspecto, é em coisas absurdas que você fala para que isso, entendeu?

CR: criança tem que brincar, e aí não pode, você acaba podando a criança até de brincar para ela não se machucar, para ela não brigar...

TS: ... Exatamente... para ter a saída perfeita, nenhum fio de cabelo em pé! Uma mãe em uma reunião veio falar comigo e eu percebi um grau de descontrole nela porque ela começou a conversar comigo e começou a tremer! Ela falava assim: *eu sou perfeita e quero que meu filho seja perfeito, eu mimo meu filho, mimo mesmo, porque o filho é meu!* E é um dos cristais. É aquele que fica de lado, fica quietinho, quase não fala, aquela coisa, mas a mãe...

AG: quando ele se rebelar ela vai ficar assustada (ri).

CR: coitada.

**Não se cria um choque? Por exemplo, tem aparecido em textos, entrevistas, a gente escuta muito os alunos e professores aqui do curso falarem sobre o professor reflexivo, etc. essa idéia de professor reflexivo não choca um pouco com o sistema apostilado?**

CR: Eu sinto esse choque, talvez até por isso e por ter uma experiência na escola pública, no TOF, hoje a minha visão enquanto profissional da educação é trabalhar na escola pública. É engraçado porque todo mundo quer trabalhar no particular ou a grande maioria fala *ai que bom a escola particular é todo mundo bonitinho...* não porque você entra em choque, entra em contradição porque você aprende de um jeito, você tem uma visão e entra em uma escola em que não pode aplicar tudo como gostaria. Claro que você reflete, mas não tudo o que você pode refletir porque você tem uma função que é aquela e ponto final. É só aquela. Isso para mim, pelo menos para mim, eu tenho ficado muito inquieta com isso por pensar que tudo tem que ter significado, por pensar que a gente tem que refletir sobre isso, por pensar que eu tenho que mediar um caminho, fazer com que eles [as crianças] construam o conhecimento... Numa escola aonde tudo vem pronto, eu acho que estou meio que chocando comigo mesma em relação a isso.

AG: Lá no colégio em que trabalho também é apostilado, mas é do próprio sistema e nós temos que seguir aquele plano, não tem como sair daquilo, não tem jeito, professor tem que estudar mesmo para saber aplicar nas aulas. É um colégio de freiras, o que sempre a orientadora nos relata é que a irmã fala que o professor quanto mais criativo, melhor. Então, nós temos essa abertura, se quisermos... desde que você cumpra o conteúdo. O conteúdo vai estar na prova, então você tem que cumprir o conteúdo, mas se quiser dar uma atividade diferenciada, em nenhum momento [você] é podado. A única coisa que a orientadora fala é *verifique o seu tempo*, é o que ela fala, *vocês sabem que o segundo bimestre é curto, tem feriado, vamos ter festa junina, então verifique o tempo de vocês...*

CR: mas é exatamente isso!

AG: mas ela não nos poda e permite que a gente caminhe

CR: é, mas lá também não é podado! Você não tem tempo! Você tem que cumprir o programa. Eu tenho oito apostilas, vem uma por mês, a criança recebe oito apostilas durante o ano. Eu tenho que cumprir as oito apostilas nos prazos! Eu acho que a gente fica muito presa ao prazo de entrega daquilo e a gente acaba não tendo tempo para outras coisas!

TS: no ano passado chegou uma hora em que me perdi toda porque ficava inventando muita moda (risos), principalmente em história e geografia, eu comecei inventar levar para fazer vídeo, passeio, vamos aquilo e aquilo outro, vamos fazer cartazes, e isso e aquilo... Chega uma hora em que falei *meu deus do céu! Daqui a pouco chega o fim do ano e não consegui terminar vão me catar!* Então, você começa acelerar e se perde um pouco...

AG: depende da série também. Têm séries que é muito fácil dar aula, têm séries que são complicadas, o quinto ano é complicadíssimo, o conteúdo é muito extenso!

**E as crianças estão mais novas, vocês não vêem um problema aí?**

AG: Nossa! A gente tem que se segurar um pouco evitar "certas criatividadeas" para poder manter senão não dá tempo.

TS: mas até com os pequenos também. Quando eu trabalhei Monet fiz tantas coisas! A ponte no Lago das Ninféias...

**Lago das?**

TS: Ninféias.

**Ah, das Ninféias.**

TS: cada criança levou uma caixa de sapato, nós construímos uma ponte, cada criança passou em cima da ponte, fizemos um monte de coisa, daqui a pouco a coordenadora falou *TS acelera um pouquinho, já - já é a entrega da segunda apostila, não pode atrasar, tem que ir no dia da reunião*. Aí você começa a acelerar e outro agravante do tempo são as datas comemorativas, você pára um pouco a apostila e volta a outro tema com lembrancinha, com festa, com aquilo outro!

AG: E assim, o que acontece lá no colégio nós temos essa abertura, fazemos o que podemos fazer. A orientadora olha o nosso plano e diz o que é legal fazer, mas o que acontece muito são projetos e festas que sempre são muito em cima da hora! Então, por mais que a gente se programe, a gente tem um projeto de volta ao mundo em oitenta dias, era para ter começado em fevereiro, estamos em maio, iniciamos **agora!** É para apresentar no final de maio, no último sábado do mês, então, é assim, e esse tipo de trabalho não dá para fazer! O que teve significado para a criança? Vou passar batido, correndo, o que eu fiz? Montei um livro da história [de Julio Verne], por onde ele passou, vou sintetizar e contar para as crianças! O que eles precisam saber? Por quais países ele passou, o Fogg.

**O professor S. diz que somos profissionais de carreira, corre daqui, corre de lá.**

(risos)

CR: É isso mesmo!

AG: ele tem razão.

**Não há uma semelhança entre esse ritmo de trabalho nas escolas em que vocês estão e, de certa forma, em alguns momentos com o do curso?**

CR: Exatamente, é verdade.

TS: pensando agora...

AG: Aí a gente fala meu deus! Eu não vou dar conta! Não estou agüentando, não vejo a hora de acabar o ano e entrar em férias! De me formar, não é? Tem hora que a gente começa a pensar essas coisas!

TS: quando eu comecei a minha experiência no pré, tem já certo tempo, eu tinha que alfabetizar, foi um ano que chorei tanto, nossa! Eu não conseguia! É uma parte... é significativa no final, *eles conseguiram!* Mas o percurso, nossa, é um tanto complicado, um tanto difícil! E tem varias coisas que você se choca. Era uma escola particular, uma escola pequena na época, mas eu pedia ajuda aos pais, mas cheguei a ouvir *professora eu não posso ajudar, eu sou analfabeto*. E aí fica complicado e parece que é só você para correr...

CR: E é só você.

TS: é complicado, muito complicado. Na particular enquanto tem mães que cobram muito, no TOF a gente via professora que chamava a mãe, e mãe que estava nem aí! É complicado.

CR: A gente vive os dois extremos, a mãe do "cristal" e a mãe que não está nem aí!

AG: Mas vai brigar com o professor se ele fizer algo de errado!

**Para a gente estar acabando, acho que foi muito produtivo, só tenho a agradecer a vocês. Vocês terminam o curso neste semestre, o que vocês levam de mais positivo do curso?**

**(um silêncio de alguns segundos)**

CR: Acho, professor, que o mais positivo para mim é que me fez refletir sobre a minha prática, me fez mudar algumas coisas da minha prática. Me fez enxergar as coisas com outros olhos, me fez entender que ninguém sabe tudo, porque, às vezes, a gente tem a impressão que sabe tudo ou só o outro sabe, que a gente não sabe nada! Existem algumas pessoas que você ao longo da vida você encontra e fala *nossa! Ele sabe tudo, eu sou tão pequena perto dele...* Não existe quem sabe tudo e quem não sabe nada, todo mundo tem alguma coisa para acrescentar. Então, eu acho que essa mudança de postura, de prática, não sei se porque eu sempre tive muita vontade de voltar a estudar. Desde que parei sempre tive a vontade de voltar, não posso parar, não posso parar, abriu para mim, pelo menos, uma porta para continuar. Esperança de não parar, essa vontade de não parar.

TS: fico até emocionada em falar...

AG: ... eu nunca pensei sobre isso...

**Nunca pensou?**

AG: é a primeira vez!

TS: eu fico emocionada em falar, agora nos últimos dias, o que eu levo comigo é o que eu sou em sala de aula, não tentar ser igual aos outros. Muitas vezes eu tentei ser igual aquela pessoa, dar aula igual aquela pessoa, falar daquele jeito... não fui eu mesma! E quando eu fui eu mesma, eu vi uma grande diferença, entendeu? Porque em dado momento foi assim: *eu vou parar um pouco de brincar, vou ter que ser uma pessoa mais séria e tal...* mas em sala de aula, perto das pessoas eu não conseguia e perto da Páscoa fui convidada para ir em um orfanato contar uma história. E aí, em dado momento da história, as crianças, os professores, aquele monte de gente, todos rindo! Por algum momento aquilo que eu fiz foi significante, entendeu? Então, o que eu levo comigo é eu ser eu mesma! Claro, sempre refletindo na minha postura, tudo aquilo que a gente aprendeu. Aprendi aqui muita coisa, muita coisa eu aprendi, mas é tentar ser eu mesma.

**O curso proporcionou isso a você?**

TS: No caso, sim. Um professor chegou em mim e falou seja você mesma, não tenta ser igual aos outros e eu não levei isso muito a sério, mas quando veio a calhar que eu vivenciei, percebi que era realidade, senti!

**A AG não refletiu ainda sobre isso (risos). Acho que ela está deixando para o último momento...**

AG: é... parei para pensar agora mesmo, nunca tinha pensado nisso, mas assim tiveram coisas muito boas, muito positivas e coisas muito negativas, também. Eu digo pelas experiências que passei com alguns professores e em relação a alguns colegas. Mas o que vou carregar sempre comigo é fazer a diferença sim, fazer a diferença dentro da sala de aula. Isso, acho, vai ter comigo sempre, poder fazer a diferença.

**Querem falar mais alguma coisa? Então, só tenho a agradecer a vocês, muito obrigado.**

## Entrevista Coletiva 3

## Entrevista coletiva com estudantes-professoras AL e KT

Para começarmos eu gostaria saber um pouco de vocês o que as levou a ingressar nessa profissão de professor.

AL: bom, eu comecei na escola mesmo. Eu tinha interesse, eu gostava da profissão. Ser professora, ajudar meus colegas, eu gostava de ensinar, ajudar e ver a pessoa fazer uma coisa que não sabia e depois conseguir, de você intervir de alguma forma. Tive uma experiência na escola do meu irmão, eu acompanhei a turminha de prezinho no zoológico, eu tinha treze anos. A professora falou que eu podia ir, eu fui. Aí ela disse *ah, você tem jeito com as crianças. Por que você não estuda para ser professora?* Eu já gostava e foi uma coisa a mais. Fiquei com aquilo na cabeça. Eu tinha uma professora na oitava série que tinha feito CEFAM, eu comentei com ela que queria ser professora, mas não sabia por onde começar. Ela me deu o endereço do CEFAM que ela tinha feito, como que era o processo de inscrição, de prova e tudo o mais, aí eu fui para fazer, só que no ano que fui fazer teve a mudança de não se entrar mais no primeiro ano. Tinha que fazer o primeiro ano regular do ensino médio e entrava no segundo. O meu pai faleceu naquele ano, teve um monte de coisa na minha vida, me desanimou, falei não quero mais! Vou fazer qualquer coisa, mas não quero mais. No final do ano ligaram *faz, faz*, deram o endereço, fui, fiz a prova, mas não gostei. Sei que foi assim, uma coisa meio enrolada, eu não queria, não estava com vontade de ir. Minha mãe foi conversar com a diretora, falou *não, me diz alguma coisa para eu falar para ela ir*. A diretora disse *fala para ela que tem um monte de viagem no magistério, eles vão para Minas. No CEFAM onde ela fez a prova eles vão viajar, vão conhecer um monte de coisa*. Eu falei *então eu vou!* Aí eu fui! (ri). Comecei a estudar e quando a gente começou a fazer os estágios, comecei a me identificar mais ainda, é isso mesmo o quero, estou no caminho certo e fiz. No começo foi mesmo... tinha uma identificação, mas a minha procura era eu quero ser professora mas não sei por onde começar. A professora falou *você faz o magistério, começa a dar aula, depois você vai trabalhar e aí você vai ter recurso para você escolher o que vai querer fazer*. Fiz o magistério, entreguei muitos currículos, aqui perto, já morava aqui perto. Até o J., eu tinha casado na época, ele falou *entrega aqui perto porque se você arrumar emprego para ganhar pouco, pelo menos você está perto de casa, não gasta com condução, você tem tempo de procurar outro emprego sem ter muito tempo de deslocar entre uma escola e outra. Boa idéia!* Entreguei currículo aqui perto e a primeira escola que me chamou foi o colégio Satélite, foi em 2005. Falei vou pegar, mesmo que seja de auxiliar, é uma escola nova, eu tenho chance de crescer, de conseguir o cargo de titular de uma sala. Entrei na faculdade em 2006, também por conta de tempo escolhi aqui, por ser próximo do trabalho, por ser próximo de casa. Não tanto por valor, porque financeiramente eu não tinha desconto nenhum. Entrei pagando o que pagaria em qualquer outra faculdade.

## E no seu caso KT?

KT: bom, eu já nasci dentro de uma escola porque as minhas primas, a minha tia, a minha mãe, a gente veio do interior. No interior a mulher era professora e o homem era advogado, médico, todos os meus familiares, os homens são advogados ou médicos. As mulheres são professoras. Minha mãe foi me levando na escola, quando eu tinha cinco anos ela deu aula no MOBRAL e eu acompanhava isso. Quando eu tinha quinze anos, ela falou para eu ir com ela e ver como era entrar na carreira. Ela dizia que eu precisava fazer um curso, falava *mas você fazer um curso de colegial você vai se formar para o quê? Vai trabalhar em quê? Faz o magistério porque, pelo menos, sai com uma profissão*. Fui acompanhando minha na escola, fui ajudando, mas não na alfabetização era mais com ensaios de festas, murais. Aquilo para mim era maravilhoso, minha mãe conseguiu me puxar para o magistério dessa maneira, mostrando a parte mais legal (risos). Ela não me mostrou a realidade de uma sala de aula. Eu fiquei animada, decidi fazer o magistério. Comecei em 1993, o primeiro foi normal, quando foi o segundo ano começaram os estágios. Para mim era tudo sem problemas, ficava no fundo da sala, via a professora dando aula... me formei em 1996, em 1997 comecei a trabalhar como professora mesmo. Só que era diferente, não era uma escola de ensino regular, era uma instituição em que você dava aulas de reforço, a criança vinha da escola e se trabalhava projetos. Infelizmente faliu e entrei como eventual no Estado. Aí começou meu pesadelo, eu falei *não quero mais ser professora*, porque eu substituí professoras que faltassem, mesmo assim ainda tentei. Eu gostava de trabalhar com salas de terceira e quartas séries, não conhecia educação infantil até então. Fiquei seis anos no estado como eventual, nesses anos peguei salas por quinze dias, peguei recuperação de férias de mês, até pegar uma sala de ensino superior do PEC<sup>48</sup> que era do estado quando fiquei seis meses numa sala de aula de quarta série. Lá eu aprendi muito a ser a professora que sou com as crianças e com os professores. Por que com as crianças? Porque eu vi muitas coisas, problemas sociais e eram crianças assim que passavam necessidades, situações precárias mesmo. Os professores

---

<sup>48</sup> Programa de Educação Continuada (PEC) destinado a profissionais graduados de diversas formações que buscam aprimorar sua qualificação profissional, almejando atualização ou especialização consistente e no curto prazo.

ensinavam muita coisa, tinha cursos, eu participei de HTPCs<sup>49</sup> que eu não sabia para que servia. Lá o coordenador trabalhava mesmo, não era que o professor chegava e ficava conversando, trabalhava textos, livros, fazia leituras em reunião mesmo. Em 2002, meu filho nasceu, em 2003, entrei na educação infantil. Consegui trabalhar em uma escola particular ganhando pouco, eu enfrentei, mesmo começando do pouco. Eu peguei jardim, crianças de quatro a cinco anos, entrei assustada, era uma surpresa porque eu nunca tinha trabalhado esta alfabetização, trabalhava de primeira série, fui aprendendo também. Hoje se for para escolher, prefiro a educação infantil. A pedagogia foi muito boa para mim. Entrei em 2006, antes fiz dois anos de Letras na Unicastelo, mas eu acho assim, fiz Letras porque gosto da língua portuguesa, mas não para exercer, eu jamais entraria numa sala de ginásio. Eu sei como é, fui eventual da prefeitura e sei como é.

#### **Eventual na prefeitura?**

KT: Na verdade era estagiária, mas eu substituía o professor...

AL: fazia regência...

KT: a gente entrou como estagiária do CEFAM, mas como a escola tinha falta de eventuais colocavam estagiárias...

AL: do TOF?

KT: Não, do CEFAM, não do CEFAL. As estagiárias substituíam os professores que faltavam. Ia na aula de Geografia e a gente não tinha experiência, material, não tinha nada! A escola era de quinta a oitava e era "oba-oba" e eu morria de medo daquelas crianças que eram maiores e punham fogo no lixo, jogavam uniformes nas lâmpadas e eu fiquei assustada com isso! (risos) então, jamais eu entro em um ginásio, só se eu fizer uma pós-graduação. Aí eu entrei na pedagogia porque vi que sendo professora o magistério estava sendo ultrapassado, o método que aprendi no magistério não estava servindo mais para trabalhar com as crianças hoje em dia. E na faculdade eu encontrei professores que me ajudaram com as crianças que eu tinha problemas. Eu comecei a pegar a pré-escola, crianças de seis anos, para alfabetizar. Então, tinha crianças que eu queria saber por que não estavam aprendendo. E no primeiro e segundo anos de Pedagogia teve professores que me auxiliaram e eu consegui, daí em diante eu achei que o curso de pedagogia não é uma perda de tempo para quem quer ser professor, quem quer atuar nessa profissão. Eu achei que foi bom, porque aprimoraram meus conhecimentos, eu tenho mais facilidade de descobrir um problema e quando não consigo, eu tento conversar com professores também. Tenho treze anos de carreira, e hoje, desde quando comecei, o meu crescimento foi muito. Em qualquer emprego é assim, quando a gente entra, entra de mãos amarradas e vai aprendendo, depois de que a gente está "velha" na profissão, é batata, você consegue resolver qualquer problema. Se a diretora vem e fala *você tem uma semana para fazer isso aqui*, em três você faz, sendo que uma nova em um mês não consegue. Então, para mim está sendo assim, eu estou vendo dessa maneira. Agora estou em uma escola em que o ensino é bem rígido, o ensino começa desde os três anos e é rígido desde os três anos. Eu vejo como é rígido, quanta exigência tem. E se é uma professora que *ah, porque eu vou fazer pedagogia eu vou enfrentar uma sala de aula*, não, não é assim. Se a pessoa que entra na pedagogia e acha que vai ser maravilhoso igual o estágio que ela faz, não é assim. Ela tem que enfrentar uma sala de aula para ver se é realmente aquilo que ela quer. Porque a sala de aula não só ensinar o aluno, corrigir cadernos. É você na prática do dia a dia. É ter reuniões, fazer relatórios, entregar as coisas em dia, porque se você não entrega você não é uma professora organizada e não consegue trabalhar. Então, não adianta falar, *eu vou me formar em pedagogia e agora sei dar aula!* Não, se você não tem a prática você não sabe dar aula.

#### **Então o curso não prepararia bem para isso? Uma colega de você KT que não tem a experiência de sala de aula, ao sair do curso ela não estaria preparada para dar aula?**

AL: acho que não é por ser curso de pedagogia. Acho que é qualquer curso, você fica meio perdido no começo e se você troca de uma escola para outra também. Eu tive essa experiência já dentro do curso de pedagogia, com certa experiência na educação infantil. Quando assumi a prefeitura e fui para uma escola nova, em um sistema novo que eu não conhecia, eu fiquei perdida, cheguei lá apavorada! Foi em abril de 2008. Eu tinha três anos de sala de aula com educação infantil e "trocentas" horas de estágio do CEFAM que tinha uma carga de estágio dobrada.

#### **Você KT fez magistério normal?**

KT: eu fiz quatro anos, não era CEFAM.

AL: e quando troquei de escola eu senti muito. Não que não estivesse preparada. Preparada eu estava, tanto o magistério, quanto a pedagogia me ensinaram a buscar as coisas, entendeu? Onde me fundamentar, onde buscar se eu tiver uma dúvida ao que recorrer, entendeu? Eu acho, até então, ter me formado bem, mas quando você se depara com realidades diferentes, você fica perdido mesmo e isso não é só no curso de pedagogia é e qualquer profissão. Você pode fazer um curso de biodiagnóstico e vai trabalhar em um hospital, cada hospital é de um jeito. Você aprende o fundamento da carreira, da profissão, na prática você vai aprender de acordo com o lugar em que vá trabalhar, o método os procedimentos adotados.

KT: para mim o curso de pedagogia é diferente de todos os outros cursos porque prepara professores. O curso de pedagogia e a formação de professores têm uma ligação, é diferente. Se, por exemplo, nós temos colegas que não são professores e querem fazer pedagogia e sair da profissão que tenham...

AL: mas se saírem daqui não formados a culpa deles e não do curso, tem gente que vai sair com o diploma e não professor ou pedagogo. Porque eu vou sair daqui pedagoga, vou encontrar minhas dificuldades, vou ter pedras no caminho, vou ter

<sup>49</sup> Horário de Trabalho Pedagógico Comum (HTPC).

que me adaptar como e qualquer profissão, mas que tem gente que vai sair daqui sem ser pedagogo, vai! A culpa não do curso de pedagogia, é do aluno.

KT: eu digo assim, tem gente esforçada que diz *vou sair do curso de pedagogia e vou ser professora*. E, algumas colegas, que se formaram e um ano depois disseram que não servem para ser professoras, porque não paciência, gana, para ser professora e ficar em uma sala de aula, para ter a responsabilidade de ensinar. Hoje o professor é desvalorizado a educação, porque eu lembro de muitas histórias da minha mãe que é professora a trinta e cinco anos. Ela fala que ele era valorizado, ele trabalhava com roupas sociais, ele entrava os alunos levantavam. Hoje o professor entra em uma sala de aula e o aluno nem percebe que o professor está lá na frente! Eu acho que entra um pouco aí a família que **estraga** a educação. Agora, voltando ao que a AL falou, tem meninas do curso que acham que vão sair professoras, não é assim! A prática é que vai definir isso.

**E essas pessoas que mesmo formadas descobriram que não são professores, por que escolheram o curso de pedagogia?**

KT: por ser mais fácil, mais barato

AL: tem gente que acha que ser professor de educação infantil é cuidar de crianças, limpar a "bundinha", entendeu?

**E não é?**

AL: é também, mas não é só. E quando conhecem esse só, assustam!

KT: ela falou de cuidar... no ano passado eu entrei numa creche e pensei que ia fazer a diferença, mas o meu curso de pedagogia foi para o lixo! Eu não fiquei muito tempo porque não sou professora para ficar em uma creche limpando criança, acho que professor não seja isso, isso é ser babá, e é para quem tem o ensino fundamental, quem tem ensino superior não é para ficar em creche. É um professor que não se dá o valor, o professor tem que se dar o valor para as pessoas começarem a dar valor para ele. O professor não deve cuidar, limpar bebê, ele está para alfabetizar, está lá para...

AL:... então, quem não alfabetiza não é professor?

KT: para mim não é!

AL: eu discordo, para limpar criança dentro de uma instituição de educação, você tem que ter muita formação para fazer, senão você perde as estribeiras e deixa de ser professor e passa a ser nada! Para você cuidar de um filho, é seu filho. Se ele cair, se machucar, ficar doente, é sua responsabilidade de mãe, em uma CEI, creche você responde por um espaço, por atividades, por coisas...

KT: mas aí não é professora, é educadora social...

AL: não, não é KT. Quem trabalha em creche não é professora?

KT: é educadora...

AL: não, tem todo um desenvolvimento motor, de percepção, desenvolvimento próprio daquela idade. Se você está em um espaço de educação e se você está formado para isso, você vai desenvolver. Você está em um CEI, você tem exercícios, atividades lúdicas, coisas que vão fazer aquela criança desenvolver melhor. Em casa ela se desenvolveria mais cedo ou mais tarde na companhia dos pais, mas na CEI o espaço está voltado para aquilo e é destinado para aquilo e a pessoa que está lá é formada para fazer com que esse espaço funcione!

KT: ah, sim.

AL: quando eu fiz estágio, eu nunca trabalhei em creche, mas fiz estágio em creche, as professoras lá, no caso, estavam fazendo o normal superior, era aquela época da mudança, não sabia se tinha que se fazer a pedagogia, se só o magistério serviria. Elas foram fazer o normal superior, e eu vi que tinham o espaço, o material, mas estavam descobrindo aos poucos porque estavam fazendo o curso. A maioria tinha ensino médio regular, não tinham feito nem o magistério, eram pessoas formadas no ensino médio regular que trabalhavam cuidando das crianças. Tinham todo aquele espaço, materiais e equipamentos, jogos, brinquedos, tudo aquilo de um CEI, para trabalhar desenvolvimento infantil, mas não tinham formação. A gente que estava no estágio **estava tendo aquela formação ali na hora e vendo na prática**, estava estudando e vendo, e elas também. Elas comentavam e eu via que **elas estavam descobrindo o papel do professor de educação infantil**. Até então, elas eram "tias", cuidadoras. Quando elas começaram a estudar começaram a descobrir que estavam ali para educar sim! **Elas não estavam ali só para cuidar e só cuidar já é difícil, imagine educar e cuidar ao mesmo tempo!** Por isso que eu falo: para ser professor de CEI tem que ser muito professor! Você não vai ensinar, dar o conteúdo, tem de cuidar ao mesmo tempo. É muito fácil pegar um aluno maior que tenha percepção e já faça muita coisa sozinho do que pegar um bebezinho que depende totalmente de você.

**Você discorda KT?**

KT: olha, é assim, tendo uma visão de que você vá ensinar coordenação motora, os movimentos para uma criança, tudo bem. Agora, chega na hora de você dar banho, pegar piolhos, trocar fraldas... eu tentava cumprir o papel de professor, só que tinham pessoas que impediam. Nós trabalhávamos em três em berçário maior com crianças que estão saindo das fraldas... até tínhamos projetos lá na creche conveniada, só era falado, não acontecia aquilo. Realmente, quando acontecia de uma engasgar, a gente sabia porque tínhamos um curso para isso. E aí? Quando trabalhar a criança para andar? Quando começava a trabalhar isso, *tem que trocar fralda, dar banho...* eu acho que essas coisas tinham que ser separadas dos professores. Eu sei que o professor tem que ter uma intimidade com aluno, um carinho, sim, e a parte de coordenação, movimento, já que a criança estava naquele período saindo do gatinhar e andar vamos fazer isso então. Vamos começar. Não era feito isso na instituição porque tinha fralda para trocar, era uma sala com trinta crianças...

**Olha, se se deve criar outra função para fazer o que você diz que o professor não deveria, e se não há tempo, o que o professor faria?**

KT: tinha tempo, se três estavam para trocar, dar banho, e o resto? Você trabalhava com a criança, quando voltavam, trabalhava com as crianças. Se fosse uma coisa organizada dava para trabalhar dessa maneira.

AL: isso que a KT está falando, eu acho viável, de se ter pessoas diferentes para executar funções diferentes. Mas a experiência da KT é um problema mais de instituição do que da própria profissão porque a experiência que tive já foi diferente.

KT: então, eu tive a infelicidade de pegar uma instituição que é desorganizada porque... quando eu entrei eu pensava que ia ser mais do que professor porque ia ajudar a criança a dar seus primeiros passos, tudo primeiro. Eu pensei que ia entrar lá e me realizar como professora e foi tudo diferente. Fiquei seis meses e hoje estou com crianças de três a quatro anos. As minhas crianças estão começando a conhecer a letra do nome, já sabem as vogais, o que trabalho? Trabalho rodas de conversam, elas criam histórias, elas não sabem ler, mas sabem falar, desenhar o que aconteceu na história. Elas são muito espertas para isso. Eu vejo a diferença de uma escola que tenha organização, assistência, para outra que não tenha.

AL: ah, essas histórias frustrantes eu também tenho! (ri) Quando eu fui trabalhar na prefeitura fui achando que era um mar de rosas! Tive experiências no meu estágio em uma unidade maravilhosa, que é onde estou agora, consegui me remover para lá. Mas onde eu entrei falei *o que é isso? É o fim do mundo!*

KT: Onde...

AL: Nesse CEU novo, do Kassab! Porque eu tinha trinta e oito crianças em uma sala em um prédio pré-montado e tudo o que os professores falam em outras salas, você escuta dentro da sua! O que você está falando, você não escuta! E mesmo tendo um aluno especial não tinha redução de alunos na minha sala. Ele usava andador e para ter acesso ao parque eu tinha que descer uma rampa enorme. A criança ficava cansada, eu não tinha como pegar no colo e o elevador não funcionava. Agora, o detalhe: a rampa não era do lado parque, era do outro lado do prédio! Eu tinha que atravessar o corredor do prédio, descer a rampa, pedir licença para passar dentro do CEI com a criança e os outros trinta e sete! Quando eu chegava no parque, ele era do tamanho da sala de aula, e o parque é um tanque de areia e nesse tanque tinham três gangorras, três balanças, um escorregador, um trepa-trepa e um que se pendura só com os braços. Agora imagina isso para trinta e sete e mais um com andador? Eu falava eu não sou professora nesse inferno! Eu falava *eu não posso ficar nesse lugar!* Dava frustração. Eu não podia ouvir o nome daquele lugar porque eu falava *gente! Eu vou fugir!*

KT: Na prática você só cuidava...

AL: e nem dava! Era muita criança, nem de cuidar dava tempo! Eu tinha na minha cabeça *eu posso não fazer nada. Eu posso não conseguir fazer, mas eu vou tentar fazer alguma coisa!* Eu brincava com meia dúzia enquanto outra meia dúzia se matava (ri)! Quando eu ia no parque eu gritava *eu quero alguém aqui para levar o Paulinho para mim!* E ficava gritando na porta da sala até aparecer alguém! eu descia pela escada enquanto a outra pessoa dava a volta com ele. Eu fui adaptando as coisas, mas tinha claro para mim que era o último ano que ficaria ali. Na primeira remoção, eu pedi porque estava ficando doente, eu não tinha voz, saía com dor de cabeça todos os dias, tive problemas graves de alergia e sinusite de tanto esforço que fazia para falar e respirar e aquela questão psicológica que você quer trabalhar e não consegue. Você tem um monte de crianças na sua responsabilidade... era desumano pegar crianças de três anos, enfiar num lugar desses e falar que era escola! Era só para ver porque não funcionava! Não funciona! Agora estou em uma unidade melhor onde consigo, é EMEI do mesmo jeito, mas não é CEU, o espaço é melhor a organização, você em mais recursos porque tudo o que a unidade possui, é nosso. Você não tem que dividir com ninguém igual no CEU que você tem que dividir o parque, a quadra, tem que dividir tudo, na verdade, não se tem nada! Onde estou a EMEI é pequena, tem uma organização melhor, todos os recursos estão disponíveis para nós, são trinta e cinco crianças, mas que ainda acho que não está certo. Apesar de ficar como eventual nesse ano, o meu cargo é de titular só que na nova classificação da prefeitura quem tinha pontuação passou na minha frente e na hora de escolher sala e mesmo sendo titular, fiquei para trás. Fiquei como CJ, complementação de jornada. Quando falta professor eu fico com uma sala, quando não, dou aula de informática para as crianças, tem os computadores, brinco com eles, faço joguinhos. Tem os objetivos, é claro, desenvolver a percepção, dali passa para o desenho, identificação de letras, tudo isso por meio do computador, mas assim, ainda não é o ideal por conta da quantidade de crianças. Acho que trinta e cinco crianças para uma só pessoa é ruim para o professor e para os alunos. Porque nem o professor consegue dar a atenção e nem o aluno recebe a atenção que merece. Eu vejo que lá, é possível ser professor de educação infantil. Tem lugares que não funcionam como onde a KT trabalhou. Acho que isso não é culpa do curso, é nossa, se a gente consegue ser professor em outro lugar por que ali não?

KT: eu bato na mesma tecla. O que eu e AL passamos... porque eu fui mandada embora da creche porque quis fazer a diferença. Eu falava eu estou aqui para ensinar a essas crianças a ter coordenação e a andar. E eu fazia isso! Ai falavam para mim *você não faz o que deve ser feito.* Eu dizia *eu faço porque li o meu contrato!* Eu pergunto, será se eu fosse uma aluna de pedagogia e fosse meu primeiro emprego será que eu ia querer continuar? Não é fazer um curso de pedagogia para fazer a diferença, é saber que têm obstáculos.

**E você acha que o sujeito, a pessoa, colega seu de curso que nunca trabalhou e se vê diante dessa realidade, vai desistir do magistério, da carreira?**

KT: aí depende de cada pessoa, tem gente que insiste, fala *eu fiz, vou continuar, vou ser diferente, vou continuar!* Mas tem pessoas que vão cair.

AL: eu tenho outra frustração (ri). No início da minha carreira eu pensava assim: *eu vou arrumar um emprego assim, o piso está em seiscentos reais pelo menos, aí eu arrumo um emprego em um período só, aí dá para pagar a faculdade.* Um período só! Olha as idéias, o sonho (ri)! Quando eu fui entregar currículos... a primeira escola que me chamou foi uma escola boa aqui na região, vamos dizer... me contrataram para trabalhar das sete e meia da manhã às seis horas da tarde!

Isso quando não faltava professor no ginásio e eu ficava até sete e vinte para ganhar quinhentos reais, o dia inteiro! Eu não tinha tempo para nada! Nada! E quando fui fazer a faculdade o dinheiro não dava para pagar! Eu já era casada, tinha outras obrigações na minha casa, contas e tal! Eu não pagava as contas de casa, mas pagava o meu próprio convenio, fazia tratamento dentário, pagava o aparelho... tinha umas continhas e o dinheiro não dava! Aí uma professora entrou de licença porque estava grávida e eu assumi a sala dela e o meu salário de quinhentos foi para novecentos. Eu falei *que beleza, como novecentos dá para pagar* [a faculdade], *aí o ano que vem me dão uma sala...* entrelinhas, ente discurso que vai e vem, diziam que iam me dar uma sala. E eu lá me descabelando feito uma louca para mostrar serviço para ter a sala. Porque escola particular ou você trabalha muito ou cai fora, não tem oportunidade nenhuma! Toda reunião eu estava lá, era sábado, era noite, de tarde, de manhã! Tudo para ter uma sala... fiz o vestibular, paguei a matrícula, chegou janeiro... eu em casa aguardando o telefonema para saber qual seria a minha sala! Não ligaram. Fui para a reunião pedagógica, primeira semana... aí vi uma professora chegando... eu já sabia quem tinha sido mandado embora, quais as salas vagas, quais tinham professora, na minha cabeça já estava a grade montada e onde eu podia entrar! Foi chegando professora para aquela sala, para outra sala, eu pensei *meu deus! Não sobrou sala para mim!* Aí eu não conseguia mais prestar atenção na reunião! Eu pensava: *não vou conseguir pagar a faculdade, não vou conseguir estudar, como é que eu vou fazer...* **E a corda no pescoço porque ou você fazia a faculdade ou caía fora dali um tempo! Porque estavam começando a contratar só quem tinha faculdade.** Quem tem magistério fica como auxiliar, não tem sala. E eu *e agora? E agora?* Aí eu falei *ou vai ou racha!* Acabou a reunião eu fui falar com a diretora! Entrei na sala da diretora chorando, porque eu sou uma manteiga, principalmente se estou nervosa, angustiada com alguma coisa. Eu não consigo falar. Eu falava e chorava! Antes na reunião leram um texto que falava que os alunos são presentes para nós, que a gente devia receber os alunos como presentes. Eu entrei na sala da diretora e *por que eu não vou ter os meus presentes!* [imitando choro e rindo] aí a diretora falou assim:  *você vai ter os seus presentes, os presentes da professora Fátima!* E eu: *mas os presentes não são meus, são da Fátima!* Mas eu pensei assim *vou mostrar que eu quero e posso!* Falei assim *me fala o que eu fiz de errado! Porque eu quero muito acertar, quero muito uma oportunidade!* Ela falou assim  *você não fez nada de errado. Eu só acho você muito nova e não tem maturidade para enfrentar os problemas que uma sala de aula vai trazer para você. Você tem capacidade, mas não tem maturidade.* Aí eu falei *tá bom!* [risos]

KT: é aquilo da prática...

AL: aí ela falou *calma, o ano ainda não começou, tudo pode acontecer.* Fiquei mais contente, só estava "torcendo" para uma professora sair! (risos) Aí começou, primeiro dia de aula a professora não foi mandada embora? Deixou aluno sem lancha, foi um *auê* Sei que os pais chegavam na sala e ela falava assim *aí, é muito aluno, é muito aluno!* Em uma escola particular você deixar criança sem comer e falar para os pais que são muitos alunos. No dia seguinte, ela nem entrou na sala, a coordenadora falou *minha filha aqui não dá!* Quem entrou na sala fui eu (ri). Ganhei os meus presentes, um dia de atraso, mas ganhei os meus presentes! O que eu quis dizer com toda essa história é assim, eu tinha uma ilusão muito grande com a carreira, com o dinheiro, do valor, do emprego, das possibilidades. Quando caí no mercado de trabalho vi que não era assim. Comecei a me deparar com problemas como querer estudar e ter dificuldades porque o dinheiro não dava, se descabelar, trabalhar, dar o sangue, e muitas vezes, não ter aquilo que almeja. Querendo ou não a diretora estava certa, ela ia dar uma sala na minha mão? Eu não tinha pedagogia, não estava nem cursando, tinha um ano de escola, nunca tinha trabalhado em lugar nenhum. Acho que ela pensou *vou dar e essa menina vai "estrear" com a minha escola!* E ainda de educação infantil que você tem que ter essa responsabilidade de cuidar além do ensinar!

**Mas você quando assumiu a sala era de educação infantil?**

AL: era uma sala de maternal, crianças de dois para três anos. Fiquei nessa sala, fiquei com essas turminhas três anos com a mesma faixa etária. Aí pedi no último ano outra sala, eu quero ter outras experiências, agora estou com crianças de cinco anos.

KT: a minha mãe me preparava, *não vai pensando KT que você vai ganhar bem. Professor não ganha bem, para ganhar bem você precisa ter anos no magistério.*

AL: como diz Paulo Freire *na minha casa só existe a boniteza da profissão!*

**Isso que vocês falaram, muitos colegas de vocês têm me falado. Das dificuldades dos locais que acabam até impedindo de se fazer uma série de coisas. Os colegas de vocês falam que vêm fazer pedagogia por exigência do próprio local de trabalho, principalmente das escolas particulares.**

AL: ninguém me falou vai fazer, mas eu via todas as minhas colegas de profissão vindo e eu não!

KT: isso eu reparei também. Dez anos trabalhando como professora, você fica com aquele receio, aquele medo. Eu também vim por causa disso, mas eu percebi que eu tinha que me renovar como professora, não podia ficar naquela.

**Mas para alguns colegas de vocês a escola, a mantenedora exigiu mesmo, ou faz ou perde o emprego. Agora, em relação ao curso, os colegas de vocês têm dito assim: que o curso tem uma contribuição em auxiliar na busca, procura diante de problemas. Disseram também que a experiência que tenham é pouco aproveitada, em uma ou outra aula...**

AL: mas isso não é mesmo! Como eu já estava na área da educação eu consigo fazer uma relação do que aprendo aqui com a minha prática lá. Quem não está na área, entrou depois de começar a fazer o curso, é mais complicado porque **você tem uma resposta aqui e quando chega lá na escola, vê outros problemas** que não são respondidos aqui. Eu vim para cá procurando respostas, quando cheguei o meu olhar era outro. Quando eu vim para cá eu já sabia a quê eu vinha. Quem está aqui e foi para o estágio se perdeu, não todos, alguns.

**Por quê?**

AL: o curso dá uma fundamentação muito teórica, é o que falei. Você aprende a buscar, aonde ir, mas se você... ele [o curso] não faz relação com a prática, isso eu faço sozinha. Pelo fato de éter prática anterior ao curso. **Vim para cá com algumas perguntas.** Cheguei aqui com algumas perguntas, quando o professor falava, automaticamente eu já ligava uma coisa com a outra. Agora quem veio, por exemplo, e trabalha em escritório, depois de um dia inteiro ele não faz relação com nada mesmo! Aí quando ele vai ver a prática ele fala assim *eu o que eu fiz nesses anos todos?* Essas relações são complexas, realidade, prática, eu vejo, principalmente, nesse ano da administração. Aí que eu vejo que pega mesmo! Porque eu não tenho prática de administração, você não ter prática complica, porque eu não estou conseguindo fazer essa relação do que o curso está me mostrando e do que eu vou enfrentar.

KT: é isso que eu também não estou conseguindo. Eu concordo quando ela fala porque nesses anos a gente vinha com um problema e quando professor falava a gente relacionava. Neste ano, como não estou na administração eu não tenho o que perguntar ao professor...

AL: ... o professor fala, fala e a única coisa que ele está falando para mim... este ano eu discuto com todos os professores, com todos! Porque eles fazem o discurso gestor e eu tenho o meu discurso de professor! Então, tudo o que eles falam para mim, eu não faço a relação com a gestão, o problema do gestor com a resposta que ele está dando. Eu faço a relação com a resposta que o gestor daria com problema que o professor tem. Esse está uma... eu não consigo fazer relação com o que vou enfrentar e aquilo está me frustrando porque não responde aos problemas que tenho.

KT: e é isso que está desinteressando a maioria da nossa turma porque são poucos os que não são professores. A maioria são professores ou estão ingressando. E isso está desanimando o pessoal da nossa sala, acho só duas colegas estão em gestão. Você pega um professor que está vendo administração e supervisão escolar você fica assim, você não tem aquela prática, como você vai fazer pergunta ao professor? **Você acha que o que ele fala é daquele jeito.**

AL: tem um professor que fala para mim *se desprenda desse discurso de professor. Essa disciplina é para formar o gestor.* Eu falei assim, *mas eu sou professora! Estou falando do que eu sei, como eu vou falar do que não sei?* Eu não sou coordenadora, diretora, supervisora! Eu vou falar do que eu sei! Agora se não sabe responder a dúvida que eu tenho como gestor eu não sei para onde a coisa irá!

**Explique melhor.**

AL: eu achava, eu enquanto professor, já tivemos toda a parte pedagógica, metodológica, o que acontece? Vai chegar a hora da gestão. Quando chegar a hora da gestão eu vou entender algumas coisas que eu como professora não entendo. O funcionamento, por que algumas coisas não funcionam como o professor quer, entendeu? Porque dentro da sala de aula a visão é uma, na gestão você tem a visão do todo. Então, eu vou entender por que algumas coisas que eu gostaria de fazer, que eu gostaria que fossem de tal maneira, não são! Por que os gestores agem dessa forma, por que as coisas são assim. Por que as coisas decididas por eles chegam até a mim desse jeito? Parece que eles não entendem os nossos problemas, alguma coisa assim! (ri) a minha questão era essa, eu vou ter esse outro olhar.

**E você chegou a expor essas questões na aula?**

AL: eu falo! Teve um professor que falou *pergunta o que você quer saber.* Só que ele deu um texto sobre violência que é um texto da tese de doutoramento dele. Até agora não entendi o que a violência tem a ver com o supervisor! Eu sei que a violência é um problema da escola como um todo! Não da formação do supervisor. Beleza. Aí eu fiz lá o texto: quando o aluno tem tal e tal ação dentro da escola como o supervisor deve intervir. É função do supervisor intervir, o que deve fazer? Fala se ele respondeu! Trouxe um monte de pergunta, trouxe até um data show e colocou grupo tal, as dez perguntas daquele grupo; outro, as dez perguntas daquele grupo, mas as do meu grupo não! Eu falei para ele que estava esperando as respostas das minhas perguntas.

**Será que não é pela característica da disciplina, do professor. Como é, no geral, as relações com os professores do curso?**

AL: é assim. Tem professor de administração, eu não me identifico com o que ele fala, mas gente tem diálogo que ele fala para mim *se desprenda dessa experiência de professor, desse discurso que está arraigado em tudo o que você fala.* Ele falou isso para mim. E eu falei para ele porque tinha esse discurso. Ele falou: *eu entendo a sua "revolta". Espero um dia te ajudar!* Ele fala *essa sua revolta não vai sumir, é bom que não suma porque quando você for gestora vai fazer alguma coisa de diferente!* Agora, o outro professor não pára nem para escutar o que eu falo! Ele só fala do que ele pensa, do que ele fala. Ele só fala dele! Pode ser uma coisa particular minha.

**Será que o problema não está em que do primeiro ao terceiro ano do curso o foco não esteja em o ser professor, e no quarto o foco é diferenciado e aí já não é o ser professor?**

KT: é...

AL: É, um recorte totalmente separado! Se as disciplinas de administração estivessem distribuídas ao longo do curso, interligadas a algumas disciplinas, Didática e tal, do ser professor, talvez, a coisa não ficasse tão demarcada. Tão dividida, porque para mim está angustiante essa divisão.

KT: não é só para uma pessoa, é para a sala inteira, está angustiante porque está difícil de compreender que a gente não tem isso na prática.

AL: talvez nem seja algo do curso de pedagogia, talvez seja da instituição em organizar o curso. Para mim este ano está arrastado! Eu sei que a visão não deve ser essa, mas eu não consigo, me travou! Uma coisa que eu não via futuro mais, quem sabe até o final do ano eu veja. Eu não vi futuro no Projeto Político Pedagógico [PPP], aí no final eu consegui tirar alguma coisa para mim. Talvez aí no final do processo de Supervisão e Administração eu consiga ver alguma coisa.

**Pelo que vocês falaram, tudo o que é destinado para vocês passa pelo crivo da prática. Vocês colocam as suas práticas como filtros. Será que aí não tem também um pouquinho de rejeição daquilo que não é da sua prática?**

AL: ah. Deixa eu ver... Filosofia não tinha uma prática direta com o que eu estava fazendo, mas eu não tinha rejeição!

KT: porque assim, eu achava...

AL: EJA! Eu nunca dei aula para a educação de jovens e adultos! Eu não tinha rejeição, apesar de vir com uma proposta totalmente diferente da que a gente usa para alfabetizar! Com o que conhecia até então porque o que a gente usa na educação infantil não tinha nada a ver com Paulo Freire.

KT: desde o primeiro ano quando eu peguei a grade, eu falei: *nossa que legal, quando chegar no quarto ano eu vou saber como uma coordenadora trabalha, qual o papel de um diretor, de uma coordenadora*. Então, a gente chega ao quarto ano agente quer aprender isso, quer ver como funciona e quando vê que não é isso, acaba rejeitando sim.

AL: eu quero saber o que ele faz, só que quando era a parte do curso sobre o que o professor faz, o curso também não fala o que o professor faz. Sendo professora eu fazia uma relação do que o professor falava com o que fazia. Por isso que falo que quem não está na área não faz essa ligação com tanta facilidade. E agora eu não sei direito o que o coordenador e o supervisor faz. Isso é o que eu quero saber e o professor não responde, ele está falando lá, eu não consigo fazer a relação. Eles até trazem alguns textos que trazem exemplos de problemas de escolas. Aí a gente fica na discussão do problema e não da ação para administrar o problema. O professor falou que os problemas de uma escola não só resolvidos, são administrados, eu concordo com isso, problemas sempre vão existir, os alunos mudam, as coisas mudam, os problemas acontecem. Só que fica na discussão do problema e não tem discussão sobre a sua administração.

**Bem, eu quero perguntar para vocês quais os significados do curso de pedagogia para vocês. Vocês estão se formando, vão sair daqui em breve...**

KT: eu percebi que eu cresci, tenho mais maturidade para fazer relatórios, na minha prática diária, se eu for enfrentar uma sala de primeira a quarta séries não vou ficar com receio. Aprendi a ser pesquisadora, ler mais sobre o assunto, defender a minha profissão. Aprendi a me expor mais, antes eu ficava com medo, eu falava *será se eu falar isso está certo? Será se fizer isso está certo?* Agora não! Eu sou uma pessoa firme, tenho autoconfiança, eu vou fazer porque aprendi assim, se não for eu vou buscar. A pedagogia passou isso para mim, de não ficar só nisso. *Ah, fiz pedagogia agora está bom!* Não, estar buscando cursos, uma pós para crescer mais.

AL: tem vários significados. Tem o significado porque eu quero mostrar para os outros (ri), tem o significado que levo para mim e o significado que vai para o meu bolso! O significado para mim: aprendi a querer saber mais, por que as coisas são assim? Então quando uma coisa chega para mim eu vejo assim, está bom, está ruim, pode melhorar, pode piorar, por que é assim, como pode ser? Como professora isso vai me ajudar bastante porque a gente está em um movimento de mudança o tempo todo e querer saber por que as coisas são daquele jeito, se pode mudar ou não, vai me ajudar bastante. Eu acho que fiquei mais crítica com relação a algumas coisas. Principalmente em relação à profissão e à própria educação. Agora, o significado para os outros: o fato de fazer um curso superior dá mais credibilidade. As pessoas confiam mais no que você fala e no que você faz. O curso superior não é garantia que você seja um bom profissional, um bom professor ou faça um bom trabalho, ou o que você fala seja o que você faça! Ter um curso superior dá um *status*, sabe assim: *ah, você tem curso superior, então sabe mais de quem não tem!* Não digo que isso seja uma verdade, mas é uma idéia. Então, você tem mais credibilidade e financeiramente também. Não ter feito a pedagogia não me impediria de ter feito concurso e estar hoje ganhando mais, mas o fato de estar estudando quando fiz o concurso me fez entrar dentro da rede. Se eu estivesse fora, talvez, não conseguisse. Pelo fato de estar com as idéias fresquinhas na minha cabeça, discutindo os assuntos e tudo mais, fazendo uma relação com a minha prática...

**Ajudou na prática? O curso colaborou com a prática em sala de aula?**

AL: tem!

KT: sempre!

AL: Em muitas coisas que eu não reconhecia como aprendizagem, hoje vejo que é aprendizagem. Coisas que eu via não serem ensino, hoje eu vejo que são! Como eu falo, cuidar é ensinar também! Quem cuida ensina e quem ensina, cuida. Isso não é separado, isso não existe. Eu achava que existia! **E na minha prática, até pelo fato de ser mais crítica com algumas coisas, eu sou mais crítica comigo mesma.** Um exemplo, todo ano eu faço um portfólio de como foi o meu ano. Meus relatórios, os relatórios que fiz sobre meus alunos, as minhas aulas, meu planejamento, as minhas atividades. No ano seguinte, eu nunca consigo usar o que fiz no ano anterior. Eu tenha a base, mas é sempre melhorada. Acho que a pedagogia me ensinou a avaliar não só os meus alunos, mas o meu próprio trabalho. E não ficou só no discurso, que é o que falei que sempre se fala bem o que se faz. O curso superior não garante isso, mas no meu caso eu vejo que sim, porque tento aprimorar, toda vez fazer melhor.

KT: eu tenho a mesma visão, eu vejo assim, eu dou a minha aula, vou lá, faço meu planejamento com as crianças, será que foi boa? Eu sempre vejo, eu olho sempre no espelho. Será que hoje foi... será que amanhã eu não posso melhorar com a visão que tive? Como melhorar? Então, estou sendo crítica, eu quero a perfeição. Sei que não consigo, mas quero a perfeição. Às vezes, têm os obstáculos, mas eu percebi com o curso que estou sendo mais crítica, mais observadora, buscando mais.

AL: eu acho também que não é só o fato de ser o curso. Eu acho que é o fato de estar o tempo em formação. Essa sensação que tenho hoje, quando eu fizer uma pós, eu vou ter também porque eu vou continuar vendo coisas novas. O que faz eu querer melhorar é ver outras coisas que eu não sabia antes, eu quero por em prática aquilo que eu vi agora, sabe? Igual na disciplina de Avaliação. Eu queria, entendeu? Eu olhava para o que fiz e pensava *eu posso melhorar aqui*. Então,

se a gente continua em formação, a gente vai continuar com essa percepção de melhora. Não é o fato de ser o curso de pedagogia, é o fato de estar em formação. Se for outro curso, uma pós, um mestrado, a sensação que eu vou ter será a mesma. Estou me formando sempre, por isso as minhas idéias estão sendo formadas o tempo todo e a minha prática vai sendo formada junto com elas.

Vocês querem dizer mais alguma coisa? Não? Eu só tenho que agradecer a boa vontade de vocês. Muito obrigado!

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)